Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8470222
Centre d'intérêt: 570

Brassard-Perraux, Simone.

Evaluation d'un régime pédagogique adapté aux élèves du secondaire professionnel court prévoyant l'intégration aux cours d'ateliers du secondaire professionnel long / par Simone Brassard-Perraux et Jean Bazinet. -- [Québec] : Service de recherche et expérimentation pédagogique, 1982.
133 p. : graph. ; 28 cm. -- (Etudes et documents / Ministère de l'éducation du Québec. Commissions scolaires)

Code: 16-0150.

ISBN 2-550-05311-7

Cote Dewey: 373.246'09714/B823e

Descripteur(s): *Voies scolaires *Evaluation de l'apprentissage *Régime pédagogique *Cheminement scolaire *Enseignement professionnel *Formation professionnelle *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes (Saint-Eustache, Québec)

Identificateur(s) de sujet: *Enseignement professionnel court

Ce rapport final d'un projet de recherche mené à la commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes répond aux objectifs suivants: 1. tracer le portrait-type de la clientèle du secondaire professionnel court; 2. expérimenter un modèle d'intégration des programmes susceptible d'augmenter la qualité des apprentissages et la motivation; 3. expérimenter le décloisement des ateliers du secondaire professionnel court et du secondaire professionnel long dans le but d'éliminer l'actuel ghetto du secondaire professionnel court et de favoriser l'acquisition d'habiletés professionnelles optimales.

En vue du premier objectif, le dossier pédagogique de chaque élève du professionnel court a été étudié et des tests d'aspirations et d'image de soi ont été administrés. En vue du second, on a soumis les élèves à un schéma en quatre étapes: 1. pré-test pour mesurer leur niveau de connaissance sur un certain nombre de notions; 2. travail des notions selon une approche thématique par les groupes expérimentaux et selon l'approche traditionnelle par les groupes contrôles; 3. post-test; 4. test de vérification de la rétention à long terme des notions. En vue du dernier, certains élèves de commerce du secondaire professionnel court IV ont été placés dans les ateliers du secondaire professionnel long V. Le projet a été réalisé entre 1979 et 1982.

Certains élèves ont démontré qu'ils pouvaient bénéficier du secondaire professionnel court et quitter l'école avec une reconnaissance officielle de leurs apprentissages. Plusiers, encore

insatisfaits, demandent à l'école la possibilité de poursuivre leur formation. Leurs résultats démontrent, d'une part, que la formation professionnelle courte a encore sa place et, d'autre part, qu'il faut permettre à ceux qui le désirent de parfaire leur formation professionnelle.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 061
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire
Blainville-Deux-Montagnes
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - PARC

FIN

EDUQ 8470222

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

ÉTUDES ET DOCUMENTS

Collection: COMMISSIONS SCOLAIRES

ÉVALUATION D'UN RÉGIME PÉDAGOGIQUE
ADAPTÉ AUX ÉLÈVES DU SECONDAIRE PROFESSIONNEL COURT
PRÉVOYANT L'INTÉGRATION AUX COURS D'ATELIERS DU
SECONDAIRE PROFESSIONNEL LONG

Service de recherche et
expérimentation pédagogique

16 – 0150

EDUQ 8470222

ÉVALUATION D'UN RÉGIME PÉDAGOGIQUE ADAPTÉ AUX ÉLÈVES DU SECONDAIRE PROFESSIONNEL COURT PRÉVOYANT L'INTÉGRATION AUX COURS D'ATELIERS DU SECONDAIRE PROFESSIONNEL LONG

Par

Simone Brassard - Perraux
et
Jean Bazinet

JUILLET 1982

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1982

ISBN 2 – 550 – 05311 – 7

Dépôt légal – troisième trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec.

RAPPORT DU PROJET DE RECHERCHE No. 79-51

Présenté au Service de Recherche et Développement de la D.G.D.P. dans le cadre du Programme d'Aide à la Recherche dans les commissions scolaires

par

Simone Brassard-Perraux et Jean Bazinet
C.S.R. BLAINVILLE-DEUX-MONTAGNES.

avril 1982

LA SÉRIE "ÉTUDES ET DOCUMENTS"

Études et Documents est une série de publications du Service de Recherche et Expérimentation pédagogique (S.R.E.P.) de la Direction générale du Développement pédagogique dont le but est de diffuser de l'information sur les recherches en cours et leurs résultats. Un comité de rédaction de cinq (5) membres est responsable des orientations et de la planification des productions de la série.

Trois collections composent la série "Études et Documents" :

la collection "Commissions scolaires"

la collection "S.R.E.P."

la collection "Hors-Série"

Collection "Commissions scolaires"

La collection "Commissions scolaires" se situe dans le cadre du Programme d'Aide à la Recherche dans les Commissions scolaires (P.A.R.C.) définir par la directive 16 – 02 – 02 du Recueil des règles de gestion des commissions scolaires. Le S.R.E.P. y publie un certain nombre de travaux et de rapports de recherche qui ont attiré son attention et dont les titres apparaissent dans la liste des publications de la série "Etudes et Documents".

Collection "S.R.E.P."

Cette collection propose au lecteur des études relatives aux recherches en Éducation. Des réflexions, des études thématiques portant sur des sujets particuliers, tels les services personnels aux élèves, les arts au secondaire, les langues secondes ou tout autre projet de recherche réalisé sous la responsabilité du Service de recherche et expérimentation pédagogique seront publiés en cours d'année.

Collection "Hors Série"

Troisième volet de la série Études et Documents, la collection Hors Série consacre ses pages à un vaste éventail de sujets reliés au monde de l'éducation. Moins sélective dans le choix de sa clientèle, cette collection s'adresse à des publics variés intéressés, chacun à sa façon, à faire état d'une situation dont la prise de connaissance peut constituer une forme de contribution à la réflexion sur la pensée et le développement pédagogique contemporains.

Les textes publiés sont accompagnés d'une introduction au contexte réel dont ils s'inspirent. Les publications présentées dans cette collection peuvent conduire les lecteurs d'avis différents ou contraires à présenter à leur tour leurs divergences lors d'un prochain numéro.

Tous les textes sont présentés au comité de rédaction. Les manuscrits doivent être dactylographiés et présentés en deux (2) exemplaires. Les textes non publiés seront retournés à leurs auteurs.

Service de recherche et expérimentation pédagogique

Clément Thibert, directeur

Les documents publiés dans la série "ETUDES ET DOCUMENTS" se veulent des instruments de travail et de réflexion et ne sauraient être interprétés comme étant l'expression ou l'affirmation d'une politique du ministère de l'Education. Les opinions émises dans ces publications n'engagnent que les auteurs et non pas le ministère de l'Education.

PRÉSENTATION

Au cours du mois de mai dernier, le ministre de l'Éducation monsieur Camille Laurin présentait au milieu scolaire et au monde du travail les propositions de relance et de renouveau de la formation professionnelle des jeunes. Le Ministère propose l'acquisition d'une formation de base plus fondamentale incluant l'éducation technologique au même titre que les matières dites «classiques». La spécialisation professionnelle, généralement reportée après la cinquième année du secondaire, doit permettre la polyvalence, assurer la mobilité et développer la compétence et l'autonomie face aux changements technologiques.

Tout en améliorant l'autonomie, la compétence et la mobilité, le report de la cinquième secondaire ne doit pas augmenter le nombre de «décrocheurs». C'est pourquoi, le document ministériel prévoit des cheminements particuliers pour un certain nombre d'élèves qui n'ont pas la volonté ou la possibilité d'obtenir un diplôme d'études secondaires. Ces cheminements particuliers devraient se réaliser, tout en assurant à chacun la capacité d'acquérir les compétences minimales requises pour s'insérer harmonieusement dans la société actuelle.

Le Ministère entend diffuser des modèles d'organisation et des instruments pédagogiques spécialement adaptés qui feront appel à l'imagination et à la créativité face aux besoins de cette clientèle du secondaire professionnel court.

A plusieurs reprises, le secondaire professionnel court a été remis en cause. Certains en préconisent l'abolition, d'autres la prolongation, mais tous constatent qu'il existe dans ce secteur des malaises. À la commission scolaire régionale Blainville-deux-Montagnes, on a analysé les malaises vécus par les élèves et on a

.../2

essayé d'y apporter des solutions. La recherche entreprise par cette commission rejoint les objectifs du Ministère et je me permets de citer la conclusion de la troisième partie.

> «Beaucoup d'entre eux encore insatisfaits, demandent à l'école de poursuivre leur formation. Quand on le leur permet ils peuvent aller plus loin. Mais leurs résultats nous montrent deux choses, d'une part que la formation professionnelle courte a encore sa place et, d'autre part, qu'il faut permettre à ceux qui le désirent de parfaire leur formation professionnelle».

En fait, la commission scolaire n'a pas voulu mettre en place des recettes pour répondre aux besoins de cette clientèle, elle a plutôt manifesté sa créativité face aux réalités du milieu de Blainville-deux-Montagnes.

Lawrence Lord
Service des programmes
du secondaire

RAPPORT DU PROJET DE RECHERCHE NO 79-51

Rapport d'étape ( )
Rapport annuel ( )
Rapport final (X)

"Evaluation d'un régime pédagogique adapté aux élèves du secondaire professionnel court prévoyant l'intégration aux cours d'ateliers du secondaire professionnel long".

PRESENTE AU

SERVICE DE RECHERCHE ET DEVELOPPEMENT DE LA D.G.D.P.

DANS LE CADRE DU

PROGRAMME D'AIDE A LA RECHERCHE

DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES.

PAR

Simone Brassard-Perraux et Jean Bazinet

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE BLAINVILLE-DEUX-MONTAGNES

POUR LA PERIODE DU

1er septembre '79 (jour, mois, année) AU 30 mars 1982 (jour, mois, année)

TRANSMIS LE 5 avril 1982 (jour, mois, année)

LISTE DES ABREVIATIONS UTILISEES

ANG	Anglais
A.P.A.	Association pour la protection des automobilistes
ARP	Arts plastiques
A.S.	Adaptation scolaire
ATE	Atelier (sciences familiales, exploration technique)
AUX	Auxiliaire commerce
BIO	Biologie
C.O.	Conseiller d'orientation
COMP	Complémentaires
C.R.T.	Comité de relations de travail
C.S.E.	Conseil Supérieur de l'Education
C.S.R.B.-D.-M.	Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes
CUP	Cuisine professionnelle
ECO	Ecologie
EDP	Education physique
EQM	Equipement motorisé
ERC	Enseignement religieux catholique
EXD	Expression dramatique
EXP	Exploration technique
FHC	Formation humaine et chrétienne
FRA	Français
GEO	Géographie
HIS	Histoire
INF	Information scolaire et professionnelle
I.N.R.S.	Institut national de la recherche scientifique
INT	Initiation à la technologie
MAT	Mathématique
MOE	Monteur en électronique
MEA	Menuisier d'atelier
M.E.Q.	Ministère de l'Education du Québec
MUS	Musique
P.D.M.	Polyvalente Deux-Montagnes
P.S.E.	Polyvalente St-Eustache
P.S.T.	Polyvalente Ste-Thérèse
SCF	Sciences familiales
SCP	Sciences physiques
SGA	Soudure générale
SOE	Soins esthétiques
SPC	Secondaire professionnel court
SPL	Secondaire professionnel long

Nous tenons à remercier très spécialement monsieur Clément Thibert directeur du service de recherche et développement et messieurs Jean Gauthier et Lawrence Lord, nos répondants successifs. L'intérêt qu'ils nous ont manifesté a nourri notre enthousiasme qui a pu s'actualiser grâce à l'atmosphère de confiance qu'ils ont su créer.

A madame Marcelle Hardy-Roch de l'INRS et messieurs Marcel Lavallée de l'UQAM et René Lécuyer de l'Université de Sherbrooke qui ont contribué à approfondir et enrichir notre réflexion et nos connaissances, un grand merci.

Nous tenons aussi à manifester notre reconnaissance à tous ceux des diverses commissions scolaires du Québec avec qui nous avons échangé ou qui nous ont transmis de l'information.

Cette recherche a été réalisée grâce à la collaboration de la Direction générale et des divers services de la Commission scolaire.

Sans l'appui des directions des polyvalentes Deux-Montagnes, Saint-Eustache et Sainte-Thérèse, l'apport de leurs services personnels aux élèves et le travail précieux des enseignants du secondaire professionnel court, il nous aurait été impossible de mener à bien le mandat qui nous avait été confié.

Nous sommes redevables, pour la qualité de la mise en page à mesdames Francine Nadon, Denyse Levac et Lise Martin qui ont dépassé leur rôle de secrétaires et sont devenues de précieuses collaboratrices.

TABLE DES MATIERES

Première partie

CHAPITRE I

Contexte historique ..... pp. 3

CHAPITRE II

A - Position du problème 7
B - Objectifs et retombées prévues 8

CHAPITRE III

Hypothèses 9

CHAPITRE IV

A - Démarches autour de l'hypothèse 1 11
1 - la préparation académique 12
2 - les problèmes de comportement 12
3 - la motivation des élèves 12
4 - le mode de fonctionnement intellectuel 13
5 - le non respect des aspirations et des goûts des élèves 13
6 - l'image négative et dévalorisée de soi 13

B - Analyse des données obtenues 14
1 - caractéristiques sociologiques de la clientèle 14
2 - étude des caractéristiques individuelles 19
a) cheminement scolaire 19
b) les acquis pédagogiques 20
c) la situation d'échec 23
d) l'absentéisme scolaire 28
e) le comportement 29
f) fonctionnement intellectuel 31
g) orientation professionnelle 38
h) l'image de soi 45

CONCLUSION 55

RECOMMANDATIONS

1 - Au Ministère de l'Education du Québec 57
2 - Aux gestionnaires de la C.S.R.B.-D.-M. 59
3 - Aux responsables de la formation des maîtres 61

Deuxième partie

CHAPITRE I

A - Lien avec la première partie ..... pp. 63
B - Les objectifs de notre démarche 64

CHAPITRE II - Méthodologie et déroulement

A - Schéma expérimental 67
B - Déroulement de l'expérimentation 69
1 - en 1979-1980 69
a) premier thème 69
b) deuxième thème 72
2 - en 1980-1981 74
a) troisième thème 74
b) quatrième thème 76
c) cinquième thème 78
d) sixième thème 80
3 - La rétention à long terme 82

CHAPITRE III - Analyse des résultats 83

A - Procédure 83
B - Les résultats douteux 85
1 - les résultats aberrants 85
a) sous-test vocabulaire thème "drogues" 85
b) sous-test vocabulaire thème "auto" 86
c) test de mathématiques thème "auto" 87
d) groupe 05 "filles" thème "drogues" 88
2 - les résultats fragmentaires 89
a) en français 89
b) en mathématiques 89
c) en anglais 89
d) en 1979-1980 90
3 - conclusion 90
C - Analyse 91
1 - en 1979-1980 91
a) analyse quantitative 91
b) analyse qualitative 92
2- 1980-1981 93
a) influence de la situation expérimentale 93
b) comparaison des apprentissages dans les trois matières de base 98
c) choix du thème 106

CONCLUSION 113

RECOMMANDATIONS

1 - Au Ministère de l'Education du Québec 115
2 - Aux gestionnaires de la C.S.R.B.-D.-M. 116
3 - Aux enseignants 117

Troisième partie

Introduction ..... pp. 119

Déroulement et démarche 121

1- l'hypothèse III 121

a) observation 1 121
b) observation 2 123
c) observation 3 123
d) observation 4 124
e) observation 5 125
f) observation 6 125
g) observation 7 126

2- conclusion des observations 126

CONCLUSION 129

RECOMMANDATIONS .....

1- Au Ministère de l'Education du Québec 131
2- Aux gestionnaires de la C.S.R.B.-D.-M. 132
3- Aux personnes impliquées dans le cheminement scolaire des élèves 132

PREMIERE PARTIE

CHAPITRE I

CONTEXTE HISTORIQUE

La situation du S.P.C. à la C.S.R.B.-V.-M....

Même si l'existence du secondaire court remonte aux années 1965-66 au niveau provincial, ce n'est que vers 1969 que la Commission scolaire régionale se dotait d'un tel régime. Dès les années 1972-73 un malaise était ressenti au point où un psychologue se penchait sur la question et soumettait, le 5 avril 1973, des recommandations en vue d'améliorer la situation. L'expérimentation de ce projet, réalisée en 1973-74 se soldait par un demi-échec. En septembre 1974, une seconde école secondaire polyvalente ouvrait ses portes et accueillait une partie de la clientèle du S.P.C.

ne s'améliore pas...

À compter de ce moment, nous croyons que la mise en veilleuse de cette priorité par les services professionnels, une certaine tendance à référer au S.P.C. les élèves au comportement difficile, la fluctuation autour du noyau de professeurs stables d'un nombre important de professeurs mutés obligatoirement, peu intéressés à cette clientèle, ont contribué à la détérioration de la situation. Tous les paliers touchés ont été amenés progressivement à se pencher sur le problème de ce secteur, parfois pour le coordonner globalement mais le plus souvent pour chercher des solutions temporaires, partielles et peu satisfaisantes aux problèmes vécus.

et provoque une remise en question.

En janvier 1977 les services de l'enseignement et les services aux étudiants étaient saisis d'un dossier à long terme sur le sujet. Ils y constataient que "le régime pédagogique est jugé insatisfaisant; les options sont trop nombreuses, le choix de cours trop hâtif"(1); ils se proposaient de "rédiger une politique cohérente en collaboration avec tous les

---

(1) Programme de réalisation. Dossier secondaire professionnel court, octobre 1977.

intéressés en ce qui touche le régime pédagogique des étudiants fréquentant le S.P.C. de l'ensemble de la Commission scolaire"(1). En juin '78, ce comité remettait un rapport recommandant l'application de l'hypothèse qui est à la source de cette recherche.

Sommes-nous les seuls à nous interroger?

Pour situer le projet actuel dans un ensemble plus vaste que le cadre de la C.S.R.B.-D.-M. et profiter de l'expérience des autres milieux qui se sont préoccupés du sujet, nous avons établi des contacts et rencontré des responsables locaux. Les recherches et études effectuées dans différents milieux nous ont apporté des compléments d'information et/ou des confirmations sur la problématique que nous avions cernée et sur les hypothèses et solutions que nous proposons.

Alma, la C.S. des Laurentides, la C.E.C.M. la "région 03"...

Ainsi nous avons retrouvé dans des documents du "Colloque d'Alma" (1979), de la Commission scolaire des Laurentides (1979), de la C.E.C.M. (1979) et dans celui de la "région 03" (1979) la description d'une clientèle de S.P.C. très hétérogène et peu motivée, telle qu'elle avait été décrite dans le rapport d'octobre 1977(2). Les documents de base ayant servi à l'élaboration du nouveau programme d'histoire ou servant actuellement à l'élaboration du programme de français pour le S.P.C. cherchaient à cerner cette clientèle complexe et hétérogène que nous avions déjà retrouvée chez nous.

l'I.N.R.S....

Nous sommes en contact avec l'I.N.R.S. qui, à la demande du service de la planification, mène présentement une étude ayant pour objectif de brosser le portrait de cette clientèle à travers son cheminement scolaire. Nous escomptons pouvoir établir des parallèles entre nos données et les leurs.

Le C.S.E. cherchent aussi à cerner la clientèle du S.P.C.

Michèle Vanier-Alfred présentait en décembre 1979 un document de travail sur l'enseignement professionnel court au C.S.E. Dans cette étude, elle faisait une analyse poussée de la situation de l'enseignement S.P.C. depuis la parution du rapport Parent.

---

(1) Programme de réalisation. Dossier secondaire professionnel court, octobre 1977.

(2) Idem.

Alma, la C.E.C.M....

Le rapport du Colloque d'Alma (1979), par la diversité des solutions proposées et essayées, nous a sensibilisés à l'absence presque totale de modèles d'approche didactique satisfaisants. Le document présenté par la C.E.C.M. (1979) démontre l'ampleur des problèmes socio-affectifs et la faible scolarisation de sa clientèle et constate la difficulté pour les enseignants en place de se fixer des objectifs et un cadre d'intervention pédagogique concertée.

et des enseignants identifient d'autres problèmes.

L'analyse des titres de projets présentés par les enseignants de mathématique inscrits à Permama (1977, 1978, 1979) révèle que plusieurs d'entre eux s'interrogent sur la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves du secteur professionnel. Ils sont préoccupés surtout par l'inventaire des besoins, l'adaptation des programmes à ces besoins, par l'expérimentation de méthodes différentes et la nécessité d'un matériel didactique adapté.

Certains expérimentent des modèles d'approche pédagogique.

Certains projets de recherche subventionnés par le ministère de l'Education du Québec ont attiré notre attention. Nous avons donc contacté la régionale de Chambly, celle des Bois-Francs et celle de l'Amiante qui étudient des modèles d'approche pédagogique. Nos contacts avec de nombreuses commissions scolaires et certaines universités nous ont permis de recueillir sur la problématique du S.P.C. (clientèle, programmes, didactiques, organisation scolaire) une documentation importante.

"Laisser faire" pour justifier de ne rien faire...

Nous sommes ressortis de nos échanges avec des impressions aiguës mais confuses où se mêlent à la fois l'admiration et le découragement. Admiration pour tous ceux dont l'intérêt premier est encore l'élève; découragement devant la persistance du problème entretenu par la lourdeur du système. Trop souvent, ceux qui ont voulu innover ont dû agir seuls, sans aide ni ressources, et en ignorant ce qui se faisait ailleurs. Ils ont concentré leurs efforts, sur l'aspect du problème qui leur apparaissait le plus aigu. Or, malgré, ou peut-être à cause du succès (même relatif) de leurs efforts le système en a profité pour justifier son inertie et survivre sans changement majeur.

CHAPITRE II

A) POSITION DU PROBLEME

La première cause du problème au S.P.C.: la clientèle.

Dans le rapport présenté par le comité responsable du dossier S.P.C. à la C.S.R.D.-D.-M. (juin 1978), il a été constaté que les écoles de la régionale avaient tendance à référer très tôt au secondaire court les élèves qui fonctionnaient mal dans leur milieu et que peu de mesures préventives ou correctives avaient été prises lors de la première année d'entrée au secondaire. Les groupes de secondaire court ainsi formés se révélaient très disparates dans leur composition et leur fonctionnement. Une conséquence corrolaire de cette façon de procéder était le maintien au régulier d'une population d'élèves tranquilles mais incapables d'y réussir.

La réticence des enseignants et des professionnels à orienter dans ce secteur des élèves pourtant incapables de terminer un secondaire V avec certification a eu pour effet: 1) d'y perpétuer les références inadéquates (celles d'élèves qui auraient eu besoin de corrective pédagogique ou comportementale) et 2) d'empêcher qu'on y réfère la clientèle qui aurait le mieux bénéficié de cette ressource.

La deuxième cause du problème au S.P.C.: la formation académique.

Le programme des ateliers du secondaire court est précis et détaillé. On ne peut en dire autant du programme académique. Les enseignants affectés à ce secteur ne peuvent se référer à un cadre précis et ne reçoivent que peu de support dans leur enseignement. Conséquemment les critères d'évaluation et de promotion ne peuvent être que boîteux. Le document déposé au C.S.E. par le Comité régional de l'organisation de l'enseignement secondaire professionnel (région 03) en décembre 1979 affirmait que "dans toutes les commissions scolaires les matières de formation académique s'enseignent encore aujourd'hui à partir de programmes-maison, ce qui entraîne certaines disparités d'une commission scolaire à l'autre face aux exigences d'obtention du certificat de fin d'études"(1).

---

(1) "Situation du professionnel court Région 03", Comité régional de l'organisation de l'enseignement secondaire professionnel (Région 03), Québec.

Il ne faut donc pas être surpris de la mauvaise réputation de ce secteur aux yeux de la population en général.

La troisième cause du problème: le cul-de-sac.

La démotivation des élèves du S.P.C. vient aussi du cloisonnement du secteur à l'intérieur d'un système par ailleurs polyvalent. Ce cloisonnement ne peut logiquement qu'engendrer une attitude néfaste à l'individu dans son image, sa motivation et son évolution.

B) OBJECTIFS ET RETOMBEES PREVUES

Un élève,

En premier temps nous voulons tracer le portrait type de la clientèle du S.P.C. en vue de rejoindre toute la population-cible et de clarifier ses besoins.

une approche,

Ensuite, nous voulons expérimenter un modèle d'intégration des programmes, centré sur des thèmes affectivement significatifs et répondant aux besoins préalablement établis, ceci pour augmenter la qualité des apprentissages, la motivation des élèves et des enseignants.

une ouverture.

De plus, nous voulons expérimenter le décloisonnement des ateliers du S.P.C. et du S.P.L. dans le but d'éliminer l'actuel ghetto du S.P.C. et de rendre possible l'acquisition d'habiletés professionnelles optimales.

CHAPITRE III

HYPOTHESES

Hypothèse I:

L'enseignement au S.P.C. répondra adéquatement à ses objectifs lorsque la population-cible aura été adéquatement définie et rejointe.

Hypothèse II:

L'étudiant inscrit au S.P.C. aura une meilleure motivation, un rendement plus élevé et des apprentissages mieux intégrés lorsque les contenus académiques lui seront présentés selon une approche didactique à caractère intégratif.

Hypothèse III:

L'étudiant inscrit au S.P.C. fera l'acquisition d'habiletés professionnelles optimales s'il peut bénéficier d'un régime pédagogique individualisé au niveau des ateliers.

CHAPITRE IV

A) DEMARCHES AUTOUR DE L'HYPOTHESE I

Nos objectifs.

Lorsque, par l'hypothèse II, nous proposons une didactique à caractère intégratif, nous gardons présent à l'esprit l'importance de permettre à tout élève inscrit au cours secondaire d'obtenir une certification valable et d'atteindre cet objectif de "développer un être humain complet qui puisse vivre dans une société 24 heures par jour et non seulement pour une société 8 heures par jour"(1).

Nous estimons qu'il y a dans la masse des "drop-out" une clientèle potentielle importante pour le S.P.C. Avec la clientèle hétérogène actuelle, nous constatons qu'il est difficile d'offrir à chacun une formation optimale tant au plan intellectuel qu'humain et professionnel.

Il nous a donc d'abord fallu brosser le portrait de notre clientèle réelle pour découvrir à l'usage, d'une part, quels sont les élèves qui peuvent avoir accès à cette formation et, d'autre part, si nos objectifs sont réalistes.

Cette évaluation de la population était également nécessaire pour établir l'image des groupes qui sont impliqués dans l'expérimentation de la présente recherche, ceux-ci étant constitués à partir des choix de cours des élèves et soumis aux contraintes de locaux et d'affectation à la Commission scolaire régionale.

Notre démarche.

Le rapport du "Comité secondaire court" avait retenu comme éléments capitaux de la problématique, en ce qui a trait à la population:

---

(1) Dossier Secondaire professionnel court, juin 1978, Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes.

1 - La préparation académique très inégale et hétérogène.

Afin d'évaluer le poids de cette affirmation nous avons:

1.1 étudié le dossier pédagogique de chaque élève et retenu les informations suivantes lorsqu'elles étaient disponibles:

1.1.1 années redoublées au primaire et/ou secondaire;

1.1.2 nombre et pourcentage d'élèves ayant reçu un support en adaptation scolaire au primaire et/ou secondaire;

1.1.3 les résultats obtenus aux tests régionaux standardisés en français et mathématique lors du passage du primaire au secondaire;

1.1.4 la compilation des échecs en secondaire I, II et III;

1.2 évalué le niveau actuel de rétention des apprentissages en français et mathématique:

1.2.1 tests régionaux standardisés (différents de ceux indiqués en 1.1.3) de la fin du primaire;

1.2.2 tests régionaux standardisés de niveau fin secondaire I.

2 - Les problèmes de comportement

Afin de vérifier l'importance de cet élément nous avons étudié le dossier pédagogique de chaque élève pour en tirer le nombre de mauvaises notes de comportement associées ou non aux échecs dans les différentes matières.

3 - La motivation des élèves

Comme indice possible de la motivation des élèves, nous avons relevé au dossier scolaire le nombre de jours (au primaire) et de périodes (au secondaire) d'absences. Le taux d'abandon nous a offert un autre élément de comparaison.

4 - Le mode de fonctionnement intellectuel (verbal ou non-verbal)

Pour dresser ce portrait nous avons:

4.1 relevé au dossier personnel les résultats obtenus au Lavoie-Laurendeau lors du passage du primaire au secondaire;

4.2 administré le Chéné-Daigle.

5 - Le non respect des aspirations et des goûts des élèves

5.1 Le Kuder a été administré dans ce but et son analyse devrait nous permettre de constater s'il y a écart entre l'option où l'élève est inscrit et ses goûts professionnels;

5.2 nous avons comparé les choix de cours faits par les élèves aux options dans lesquelles ils ont été inscrits.

6 - L'image négative et dévalorisée de soi

Dans ce but, nous avons fait passer le T.S.S.C. (image-de-soi) aux élèves inscrits au secondaire court.

Nos points de comparaison.

De tous les éléments mentionnés précédemment, les problèmes de comportement et de motivation ont été sans cesse soulignés comme étant l'élément le plus important dans la référence au S.P.C. Nous avons cherché au niveau secondaire III allégé un groupe d'élèves ne présentant pas de problèmes de comportement afin de le comparer à nos groupes de secondaire court. Nous avons vérifié a) leur capacité intellectuelle, b) leur cheminement scolaire antérieur et c) la suite de leurs études, pressentant y découvrir de nouvelles pistes.

Pour éviter de redoubler le travail fait par l'I.N.R.S. dans sa recherche D-96 "Caractéristiques des étudiants du professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire", nous nous sommes limités à vérifier si notre clientèle de S.P.C. est comparable à celle qu'ils ont identifiée et nous avons profité de l'étude comparative de leur recherche auprès du professionnel long et du général pour situer notre groupe-contrôle (secondaire III allégé).

Nous ne voulons pas prêter aux élèves du S.P.C. des caractéristiques qui pourraient se rencontrer aussi fréquemment chez les jeunes inscrits dans les autres voies. C'est pourquoi nous sommes également allés rencontrer M. Marcel Lavallée de l'U.Q.A.M. Celui-ci a recueilli des données sur le concept de soi auprès d'élèves du secondaire.

B) ANALYSE DES DONNEES OBTENUES

1 - Caractéristiques "sociologiques" de la clientèle

La population du S.P.C.

Avant de brosser le portrait de l'élève du S.P.C. à partir des informations tirées des dossiers scolaires et obtenues au moyen des tests administrés, nous allons décrire les fluctuations de la population concernée.

Tableau I: Ages au 30 septembre de la clientèle active en S.P.C. au 31 décembre.

Ages	Sexe	1979-1980 Nombre	1979-1980 %	1980-1981 Nombre	1980-1981 %	Total Nombre	Total %
17 ans	F	0	0,9%	1	0,8%	2	1%
	G	1		0			
16 ans	F	11	20,4%	6	18,8%	54	20%
	G	12		25			
15 ans	F	22	54,0%	31	65,9%	169	60%
	G	39		77			
14 ans	F	9	24,8%	8	15,2%	53	19%
	G	19		17			
Total	F	42	100%	46	100%	278	100%
	G	71		119			

a vieilli,

Le tableau I nous permet d'observer une évolution marquée de l'âge des élèves à leur entrée en S.P.C. III. Beaucoup moins d'élèves y entrent à 14 ans. La majorité des élèves ont pu bénéficier d'une année supplémentaire pour rattraper une erreur de parcours, certains en ont même eu deux. Moins d'élèves qu'auparavant (conformément aux recommandations du comité S.P.C.) y ont été dirigés hâtivement.

Tableau II **Ages moyens et médians des élèves du S.P.C.**

	Nombre	Age médian	Age moyen	Ecart type
1979-80	113	15 ans 4 mois	15 ans 4,7 mois	7,99
1980-81	165	15 ans 6 mois	15 ans 5,6 mois	6,99

est plus homogène

Comme nous pouvons le constater, l'âge médian de notre population est passé de 15 ans 4 mois à 15 ans 6 mois et l'âge moyen de 15 ans 4,7 mois à 15 ans 5,6 mois. Ce qui est le plus remarquable dans la distribution des âges, c'est que la population de cette année est beaucoup plus homogène et tassée autour de la moyenne avec un écart type de 6,99 mois au lieu de 7,99 mois. Ce changement dans les âges à l'arrivée en S.P.C. III a-t-il influencé le taux de départ en cours d'année? Afin de répondre à cette question nous allons décrire les fluctuations des populations concernées.

et a augmenté.

De 1979-1980 à 1980-1981 la population potentielle totale de S.P.C. III (élèves inscrits au 30 septembre et élèves inscrits en cours d'année) est passée de 132 à 181 élèves soit une augmentation de 49 élèves.

Le milieu accepte maintenant qu'un élève puisse choisir le S.P.C. comme ressource valable pour lui.

Ceci nous semble le reflet d'un changement d'attitude du milieu face au S.P.C. Au moment des choix de cours, les conseillers en orientation et les conseillers en information scolaire semblent avoir été moins négatifs et avoir accepté plus facilement l'orientation d'un élève vers le S.P.C. Celui-ci a cessé d'être une voie où l'on réfère des élèves pour devenir une option que l'élève peut choisir. De plus, en cours d'année, ils ont procédé à l'inscription en S.P.C. III d'élèves qui, les années précédentes, auraient été systématiquement orientés ailleurs (A.S. ou régulier).

La diffusion des premiers résultats de la présente recherche a sensibilisé une partie du milieu à l'opportunité de cette ressource pour certains élèves.

Tableau III: Evolution de la clientèle au S.P.C. III en 1979-1980 et 1980-1981.

	79-80	80-81	Nombre total	%
Inscrits au 30 septembre	132	161	293	93,6%
Arrivés en cours d'année	0	20	20	6,4%
Clientèle potentielle totale	132	181	313	100%
Départs (abandons, déménagements, renvois)	39	56	95	30,3%
Clientèle au 31 mai	93	125	218	69,7%
Pas présentés en septembre	12	22	34	

En S.P.C. III trois élèves sur dix abandonnent en cours d'année

Lorsque nous examinons le tableau III ce qui saute aux yeux dès le premier abord, c'est que 30,3% de la clientèle potentielle totale (c'est-à-dire les élèves inscrits au 30 septembre auxquels sont ajoutés les nouveaux arrivants) a abandonné au cours du secondaire III. Ces chiffres sont équivalents à ceux obtenus par l'I.N.R.S. à la C.S.R. de Tilly pour les élèves de S.P.C. III (environ 30,7%). A l'intérieur de la C.S.R.B.-D.-M. , nous avons noté que les variations de pourcentage étaient négligeables d'une polyvalente à l'autre.

et ceci nous apparait normal.

Il y a donc là un phénomène que nous croyons généralisé et qui est indépendant des facteurs locaux tels que le type d'enseignement ou d'encadrement offert aux élèves. Nous ne pouvons mesurer dans le cadre de la présente recherche l'effet de la variable "encadrement" ou de la variable "méthodologie" sur la persévérance ou l'abandon scolaire. Nous pouvons cependant faire l'hypothèse que ces variables jouent, quel que soit le sens de cette action.

Mais quels facteurs ont influencé la décision du départ?

Il nous semble faux de penser que toute la responsabilité des abandons et des échecs trouve son origine dans ces facteurs. Nous avons cherché à en identifier d'autres qui pourraient expliquer ce phénomène.

Le cheminement scolaire?

Nos données, qui concordent avec celles de l'I.N.R.S. pour Tilly, nous démontrent que le type de cheminement scolaire, si orageux soit-il, n'est pas prédictif de l'abandon.

L'échec?

La situation d'échec joue de façon certaine et agit en interaction avec les absences qui se multiplient. L'abandon de fait est-il la conséquence des échecs ou l'échec la conséquence de la décision d'abandon? A la suite de l'analyse des bulletins scolaires nous nous croyons en droit d'avancer l'hypothèse que le désintérêt pour l'école a entraîné l'absentéisme qui a amené l'échec qui lui-même a conduit à l'abandon.

L'âge légal?

La décision d'abandonner l'école nous apparaît davantage reliée à l'âge légal de fréquentation scolaire

Tableau IV: Age légal et fréquentation scolaire en 1980-1981

	A l'école		Départ		Pas présentés	
	N	%	N	%	N	%
Fréquentation obligatoire	45	58%	15	27%	2	9%
Fréquentation libre	80	64%	41	73%	20	91%

Nous avons observé que 91% des élèves qui ne se sont pas présentés en septembre en S.P.C. III alors qu'ils y étaient inscrits n'étaient plus d'âge de fréquentation scolaire obligatoire.

Par contre, l'influence de l'âge légal sur le départ en cours d'année est nettement moins évident. Une analyse de variances révèlerait l'influence respective de ces deux variables qui, combinées, nous semblent agir plus que seules.

La situation familiale?

Cherchant à cerner les causes possibles du taux d'abandon en S.P.C. III, nous avons décidé d'investiguer du côté de la situation familiale des élèves. Nous n'avons pu obtenir les renseignements pour la population de 1979-1980 mais nous les avons obtenus pour celle de 1980-1981.

Tableau V: Situation familiale des élèves de S.P.C. III en 1980-1981

	A l'école		En départ		Total	
	N	%	N	%	N	%
Chez ses 2 parents	110	88%	45	80%	155	85%
Autres	15	12%	9	20%	26	15%

L'influence de ce facteur nous semble peu probante. Nos échanges avec l'I.N.E.S. nous permettent d'annoncer que le préjugé voulant que la clientèle du S.P.C. origine de milieux familiaux désorganisés serait infirmé dans les faits.

Ou d'autres facteurs plus déterminants?

De plus en plus nous sommes convaincus qu'il faut chercher, non pas à l'extérieur de l'élève mais en lui-même, les motivations de son comportement scolaire. La vérification de cette hypothèse de travail fera l'objet de la dernière partie de ce chapitre.

2 - Etude des caractéristiques individuelles.

a) Cheminement scolaire:

Une clientèle hétérogène qui,

La clientèle de S.P.C. est réputée avoir une préparation académique très inégale et hétérogène. Certains des élèves s'y retrouvant n'auraient aucun retard pédagogique alors que d'autres fonctionneraient avec un retard tel qu'ils pourraient être classés comme souffrant de troubles graves d'apprentissage.

Notre étude des dossiers a porté sur toute la population de S.P.C. III. Cependant de nombreux dossiers étaient incomplets. Nous indiquerons donc pour chaque donnée obtenue le nombre d'élèves pour lesquels nous avons trouvé de l'information.

Tableau VI: Années redoublées au primaire et/ou au secondaire.

	79-80		80-81		Total	
	N	%	N	%	N	%
Aucune reprise	25	22.6%	18	20%	43	21%
Une au primaire	74	67.3%	73	81%	147	72%
Une au secondaire	31	28.2%	27	30%	58	28%
Sec. I - Sec. I - S.P.C. III *	3	2.7%	1	1%	4	2%
Deux reprises	20	18.2%	29	32%	49	24%
Nombre	113		90		203	

* Elèves qui ont redoublé le sec. I et sont passés au S.P.C. III sans faire le sec. II.

malgré des années redoublées

Nous avons constaté au moment de l'analyse du tableau I que 81% de la population du S.P.C. avait au moins un an de retard chronologique. Cette année de retard a été prise dans 72% des cas au primaire et dans 28% des cas au secondaire. 24% des élèves ont doublé deux fois.

Cela ne signifie pas que ces élèves ont atteint les objectifs d'apprentissage du primaire ou du secondaire.

Tableau VII: Nombre et pourcentage d'élèves ayant reçu un support en A.S. au primaire et/ou au secondaire

	79-80		80-81		Total	
	N	%	N	%	N	%
Au primaire	7	6.2%	26	18%	33	12%
Au secondaire	33	30.2%	44	30%	77	30%
Dans les deux	18	16%	20	13%	38	14%

ou du support en A.S.

Parmi cette population nous remarquons que 12% des élèves a profité des services de l'A.S. au primaire (avec une nette augmentation en 1980-1981 par rapport à 1979-1980), 30% au secondaire et 14% aux deux niveaux. Il reste que la majorité de la population du S.P.C. est recrutée au régulier parmi les élèves les plus fortement en échec

b) Les acquis pédagogiques

conserve de sérieuses lacunes dans ses apprentissages de base.

Nous avons trouvé dans les dossiers scolaires les résultats obtenus en français et en mathématique aux tests régionaux du passage primaire-secondaire pour 143 de nos élèves.

De plus, aux élèves de S.P.C. III en 1979-1980 nous avons administré a) le même test en mathématique, b) un test équivalent en français (de niveau fin-primaire) c) un test régional standardisé en français et d) un autre en mathématique (ces deux derniers mesurant le niveau d'atteinte des objectifs poursuivis en sec. I).

Ils consolident leurs acquis en français de niveau primaire sans dépasser ce stade

Nous allons présenter les résultats ainsi obtenus dans les trois prochains tableaux. Afin d'en faciliter la compréhension, nous regrouperons les résultats en quatre groupes:

1) Supérieur (75% et plus ou au-dessus du 60e rang centile);

2) Moyen (61 à 74% ou entre le 41e et le 60e rang centile);

3) Faible (45 à 60% ou entre le 21e et le 40e rang centile);

4) Echec (moins de 45% ou moins du 20e rang centile).

Nous allons tout d'abord nous pencher sur les tests de français de fin primaire. Nous constatons, en comparant les résultats obtenus à trois ans d'intervalle, que les résultats se sont améliorés. Alors que 40,9% des élèves étaient en échec, on n'en retrouve plus que 12,2% dans la même situation

Tableau VIII: Résultats des élèves de S.P.C. III 1979-1980 à leurs tests de français fin primaire et à un test équivalent administré en S.P.C. III.

	Passage primaire-second.		en S.P.C. III	
	N	%	N	%
Supérieur	9	13,6%	21	21,4%
Moyen	13	19,7%	41	41,8%
Faible	17	25,8%	24	24,5%
Echec	27	40,9%	12	12,2%
Total	66		98	

On remarque aussi une augmentation de 8% du nombre d'élèves ayant un résultat considéré comme "supérieur". Il y a donc eu une amélioration dans les acquis des connaissances de niveau primaire.

alors qu'en mathématique ils apprennent de nouvelles notions sans consolider les bases.

La comparaison des résultats au même test de mathématique de fin primaire passé à trois ans d'intervalle montre qu'autant d'élèves sont en situation d'échec. La progression des apprentissages impliqués apparaît ici nulle.

Tableau IX: Résultats des élèves de S.P.C. III 1979-1980 au même test de mathématique fin primaire administré au passage primaire-secondaire et en S.P.C. III.

	Passage primaire-second.		en S.P.C. III	
	N	%	N	%
Supérieur	10	14,5%	5	5%
Moyen	10	14,7%	21	21,2%
Faible	22	32,3%	33	33,3%
Echec	26	38,2%	40	40,4%
Total	68		99	

Notons que de nombreux élèves continuent d'obtenir des résultats très faibles qui indiquent qu'ils ne maîtrisent même pas encore les notions de niveau primaire.

Au test mesurant les objectifs de fin sec. I en français, on remarque qu'après au moins deux ans de secondaire, il y a 38% des élèves qui ne les maîtrisent pas. Par contre, les objectifs de fin sec. I en mathématique semblent mieux atteints sans être toutefois du niveau de la population du régulier (près de 28% de la population se situe sous le 20e rang centile alors que seulement 23% se situe au-dessus du 60e rang centile).

Tableau X: Résultats aux tests de français et mathématique de fin secondaire I administrés à l'entrée du secondaire III court.

	Français		Mathématique	
	N	%	N	%
Supérieur	0	0	18	22,8%
Moyen	20	21,7%	21	26,6%
Faible	37	40,2%	18	22,8%
Echec	35	38%	22	27,8%
Total	92		79	

Il se dessine à la C.S.R.B.-D.-M. une tendance vers une clientèle moins disparate.

Sans pouvoir tirer de conclusions certaines sur une évolution déterminante de la clientèle pour l'avenir, nous pensons qu'il est plus normal de ne retrouver en S.P.C. que 20 ou 22% d'élèves ayant eu des résultats moyens ou supérieurs en français et mathématique que d'en retrouver de 30 à 33%.

Tableau XI: Comparaison des tests de passage primaire secondaire en français et mathématique pour 1979-1980 et 1980-1981.

	Français				Mathématique			
	79-80		80-81		79-80		80-81	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Supérieur	9	13,6%	6	8%	10	14,7%	6	8%
Moyen	13	19,7%	11	14%	10	14,7%	9	12%
Faible	17	25,6%	17	22%	22	32,3%	22	29%
Echec	27	40,9%	35	47%	26	38,2%	34	45%
Absents	3	--	5	--	1	--	3	--
Total	69		74		69		74	

c) La situation d'échec

l'accroissement régulier de l'échec au général

Les figures 1, 2 et 3 illustrant les échecs en sec. I, II et III indiquent que, aux trois niveaux, ce sont les trois matières de base qui sont les plus échouées et qu'elles le sont de plus en plus. Dans les matières complémentaires, seule l'histoire atteint des niveaux d'échec comparables. La même observation peut être faite pour les matières complémentaires où l'on constate une augmentation du taux d'échec de sec. I à III.

Le fait que l'échec dans certaines matières semble relativement faible (par exemple en ISEP, ARP etc.) ne signifie pas que les élèves ont acquis des connaissances mais que la simple présence en classe assure une note suffisante pour ne plus avoir d'échec.

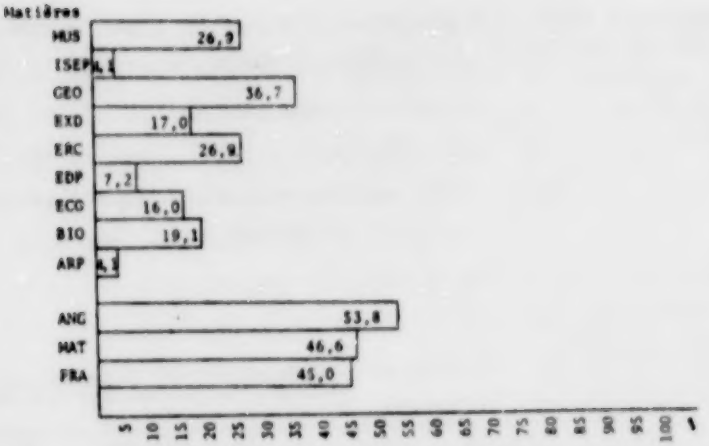


Figure 1: Pourcentage d'élèves en échec dans les matières de base et complémentaires en secondaire I.

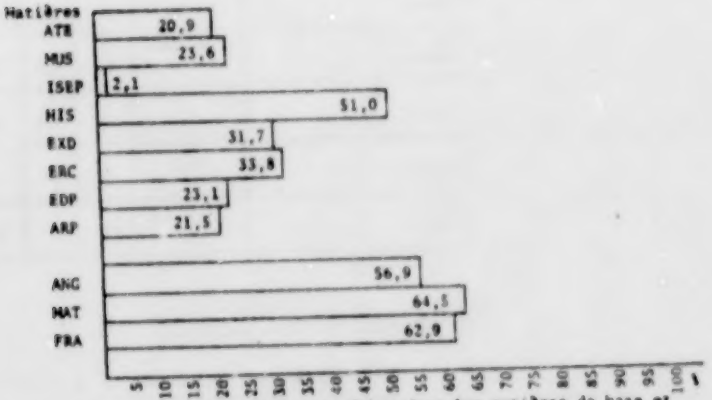


Figure 2: Pourcentage d'élèves en échec dans les matières de base et complémentaires en secondaire II.

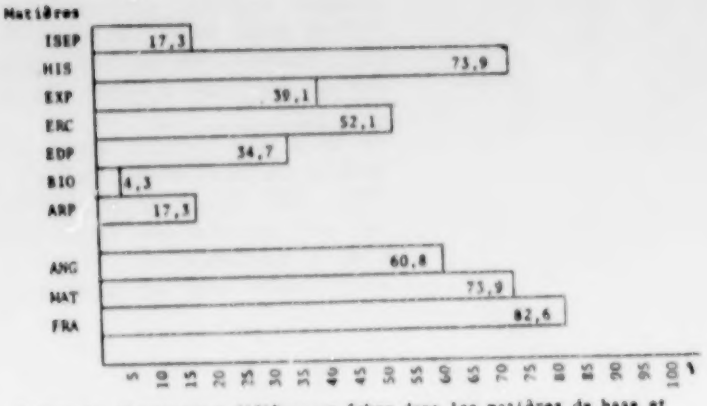


Figure 3: Pourcentage d'élèves en échec dans les matières de base et complémentaires en secondaire III.

et du succès en A.S.

Quand on constate que moins de 20% de ces élèves n'ont connu aucun échec et que de ceux-ci, la grande majorité vient de l'A.S. (50% de ceux de sec. I, 86,9% de ceux de sec. II et 100% de ceux de sec. III), il devient évident que l'accès au S.P.C. est une conséquence de l'échec au régulier et du succès en A.S.

conduisent au S.P.C.

Nous voyons pour la première fois apparaître un état de fait qui sera confirmé par d'autres caractéristiques de la clientèle au S.P.C. Pour les élèves de l'A.S. le S.P.C. est une promotion offerte aux meilleurs candidats et pour les élèves du général il s'agit d'une sanction de l'échec.

Tableau XII: Compilation du nombre d'échecs en sec. I, II et III pour les élèves de S.P.C. III.

		Sec. I		Sec. II		Sec. III	
		N (193)	%	N (186)	%	N (23)	%
Base	0	54	27,9	35	18,8	2	8,6
	1	47	24,3	28	15,0	3	13,0
	2	43	22,2	55	29,5	7	30,4
	3	49	25,3	68	36,5	11	47,8
Compl.	0	62	32,1	41	22,0	2	8,6
	1	54	27,9	31	16,6	7	30,4
	2	30	15,5	46	24,7	5	21,7
	3	13	6,7	35	18,8	2	8,6
	4	14	7,2	16	8,6	4	17,2
	5	11	5,6	10	5,3	1	4,3
	6	3	1,5	6	3,2	0	0
	7	1	0,5	1	0,5	2	8,6
	8	1	0,5	0	0	0	0
Total	0	39	20,2	23	12,3	2	8,5
	1	19	9,8	13	6,9	0	0
	2	38	19,6	13	6,9	0	0
	3	26	13,4	26	13,8	4	17,2
	4	19	9,8	30	16,1	5	21,7
	5	15	7,7	35	18,8	6	26,0
	6	11	5,6	18	9,6	2	8,6
	7	16	8,2	14	7,5	2	8,6
	8	7	3,6	7	3,7	0	0
	9	1	0,5	7	3,7	0	0
	10	1	0,5	0	0	2	8,6
	11	1	0,5	0	0	0	0

Etonnés de cette constatation, nous avons cherché une mesure qui nous indiquerait si les élèves en provenance de l'A.S. et qui étaient les meilleurs de leur groupe réussissent mieux, aussi bien ou plus mal que les élèves en provenance du régulier. Nous avons pensé à utiliser la mesure du rang cinquième du bulletin cumulatif après la quatrième étape. Les élèves en provenance de l'A.S. ont obtenu un rang cinquième moyen de 3,25 et les élèves en provenance du régulier un rang cinquième moyen de 2,81.

pour former des groupes hétérogènes.

Ceci montre que malgré le type de disparité constaté à l'arrivée, les élèves en provenance de l'A.S. restent légèrement mais significativement plus faibles que les élèves en provenance du régulier.

Les élèves du S.P.C. n'ont jamais digéré

Si nous revenons à nos observations sur les échecs scolaires, nous pouvons identifier clairement les matières qui étaient les "bêtes noires" des élèves avant leur entrée au S.P.C.: ce sont le français, les mathématiques, l'anglais, l'histoire, la géographie, l'enseignement religieux ou moral et pour certains l'exploration technique.

Pourquoi ces matières sont-elles autant échouées? Suscitent-elles de l'aversion? Suscitent-elles de l'indifférence?

le menu qu'on leur réserve.

N'est-il pas illogique que la maquette du S.P.C. se compose précisément de ces matières.

Nous avons fait l'hypothèse que les élèves réagissaient davantage à la présentation qu'au contenu. Cela est l'objet du second volet de la recherche.

L'échec scolaire

Mme Danielle Champoux, conseiller en orientation à l'école secondaire d'Oka, a fait dans son école une étude complète des résultats obtenus pour les élèves de sec. II dans les trois matières de base. Elle voulait vérifier si l'échec en sec. II était prévisible. Elle a donc étudié pour chaque élève de sec. II ses notes de l'année antérieure.

Avec son autorisation nous présentons ses résultats au tableau XIII.

Tableau XIII: Nombre et pourcentage d'élèves en succès/échec en sec. I et II dans au moins une des trois matières de base.

Niveau	1979-1980		1980-1981	
	Succès	Echec	Succès	Echec
Sec. I (207)	181 (87,8%)		154 (85%)	27 (15%)
		26 (12,2%)	- (27%)	19 (73%)
Sec. II (7)	0	-	1	6
	181	33	1-5 (75,3%)	52 (24,7%)

qui se répète

En sec. II, 24,7% des élèves est en échec dans au moins une des matières de base. 48% d'entre eux étaient déjà en échec l'année précédente. 11% de la population a échoué deux ans de suite.

peut devenir un message clair

Il nous semble 1) que l'orientation de ce quart des élèves de sec. II qui sont en échec devrait faire l'objet d'une attention spéciale et 2) que la population cible minimale pour le S.P.C. est constituée par ces 12% d'élèves en échec depuis 2 ans.

à condition qu'on en tienne compte.

En considérant ces chiffres, comment expliquer que sur 1493 élèves prévus pour le sec. III en 1981-1982, 120 seulement iront au S.P.C. et que, de ceux-ci, 80 seulement originent du sec. II régulier (soit 5%)? Comment s'en tireront les 7% manquants

qui resteront au général? Selon nous, il devrait y avoir en 1981-1982 au moins 180 élèves en provenance du régulier au S.P.C. III. Où sont les 100 qui manquent?

d) L'absentéisme scolaire.

Les élèves de S.P.C. quand ils étaient au primaire s'absentaient normalement,

Les élèves du S.P.C. ont la réputation de sécher l'école plus que d'autres. Le tableau XIV montre que le taux d'abences au primaire était raisonnable quoiqu'on ait relevé quelques rares cas extrêmes. Pour les deux groupes/année étudiés nous avons relevé une constante dans l'augmentation du taux d'absentéisme à la fin du deuxième cycle du primaire.

Tableau XIV: Nombre moyen d'absences en jours au primaire et en périodes au secondaire.

		Nombre d'élèves	Nombre moyen jours absence
Primaire	1ère	17	6,74
	2e	63	7,55
	3e	88	6,68
	4e	104	6,78
	5e	113	8,75
	6e	123	10,39
			Nombre moyen périodes abs.
Secondaire	I	217	78,92
	II	215	99,05
	III	31	98,5
	III court	126	99,5 *

* Périodes d'absences pour 4 étapes de bulletin/5

ils le faisaient de plus en plus au secondaire

Lorsque nous regardons le taux d'absence au secondaire, il est de 13 jours (78,9 périodes) en sec. I, de 16,5 jours (99 périodes) en sec. II. Il y a donc une augmentation progressive de l'absentéisme scolaire.

et la progression continue en S.P.C. III.

Leur entrée au S.P.C. n'a pas réglé le problème puisque, la compilation de leurs absences pour 4 étapes de bulletin, indique qu'ils ont déjà atteint à la mi-avril leur taux d'absence moyen de sec. II. Il est possible que la décision d'abandonner l'école pour les 3 élèves sur 10 qui le font en cours d'année, ait joué sur le taux moyen des absences.

Cependant le S.P.C. n'a pas réglé pour autant le problème de l'absentéisme scolaire.

La situation de l'absentéisme scolaire est-elle aussi grave dans les autres secteurs du cours secondaire? Il nous semble que non mais la recherche de l'I.N.R.S. à la C.S.R. de Tilly devrait fournir une réponse précise à cette question.

c) Le comportement

Les comportements très déviants

On peut sans contredit affirmer qu'il existe une relation directe entre l'échec, les absences et la motivation. Lors du passage en A.S. de certains élèves de notre Commission scolaire, il a été constaté une nette diminution du taux d'absence. Nous croyons pouvoir attribuer ce fait à trois facteurs: les élèves reçoivent un enseignement plus adapté à leur situation réelle et plus personnalisé et les objectifs de culture générale ne sont plus les mêmes.

La note de comportement apparaissant au bulletin étant facultative, les enseignants y mentionnent habituellement les cas extrêmes sur lesquels ils désirent attirer l'attention des parents, que ce soit pour leur aspect très positif ou négatif. Nous avons tenu compte pour le tableau suivant des notes D et E qui sont considérées comme nettement déviantes.

Tableau XV: Nombre de notes D et E de comportement obtenues par élève pour l'ensemble de la scolarité secondaire avant l'entrée au secondaire professionnel court.

Nombre de mauvaises notes de comportement	Filles		Garçons		Total	
	N	%	N	%	N	%
0	28	49,1%	37	21%	65*	27,8%
1 et 2	18	31,5%	40	22,7%	58	24,8%
3, 4 et 5	8	14,0%	45	25,5%	53	22,7%
6 et plus	3	5,2%	54	30,6%	57	24,4%
Total	57	99,8%	176	99,8%	233	99,7%

* dont 53 en provenance de l'A.S.

qui ne sont pas le fait des anciens de l'A.S.

L'étude cas par cas de la provenance des élèves ayant des mauvaises notes de comportement nous a permis de vérifier la réalité d'un critère implicite de comportement pour la sélection de la clientèle du S.P.C. Les élèves en provenance de l'A.S. doivent, en plus d'avoir récupéré au point de vue pédagogique, avoir fait preuve d'un comportement jugé acceptable. En effet, sur les 65 élèves n'ayant eu aucune mauvaise note de comportement, 53 provenaient de l'A.S.

ni celui des filles

L'élément "comportement" ne semble pas avoir influencé le classement des filles au S.P.C. puisqu'à peine 20% d'entre elles avaient de sérieux problèmes disciplinaires antérieurs. Il faudrait chercher ailleur l'explication de leur classement dans ce secteur. Par contre, chez les garçons, 56% étaient perçus très négativement dans leur comportement et ont pu être classés au S.P.C. pour cette raison.

apparaissent l'apanage de plus de 50% des garçons en provenance du général.

Nous avons voulu voir jusqu'à quel point il y avait une relation entre l'échec et la détermination du comportement. Pour ce faire nous avons cherché dans quelles matières les élèves accumulaient des mauvaises notes de comportement. Nous présentons au tableau XVI la compilation de ces données.

Dans les matières de base l'échec précède les troubles de comportement.

Tableau XVI: Nombre de notes D et E de comportement accompagnées ou non d'échecs dans les différentes matières.

Matières	Sans échec		Avec échecs		Total
	N	%	N	%	
Base	84	25%	248	75%	332
Sciences	34	25%	103	75%	137
Expression	104	51%	101	49%	205
Formation	27	30%	62	70%	89
Métier	22	37%	37	63%	59

Ce tableau vient confirmer le lien qui existe entre l'attitude en classe et le succès ou l'échec. Nous avançons les hypothèses suivantes: dans les matières de base, l'échec précède les difficultés de comportement. En effet, nous avons déjà constaté qu'un fort pourcentage de notre population ne maîtrisait même pas les notions habituellement intégrées au primaire. Leur incapacité à répondre aux attentes de l'école a pu entraîner une désorganisation au niveau des attitudes. Dans 75% des cas les mauvaises notes de comportement étaient reliées à l'échec dans les matières de base. On retrouve à peu près les mêmes proportions dans les "sciences" qui sont à connotation culturelles donc possiblement hors de leur champ d'intérêt naturel.

Ailleurs c'est l'inverse.

Dans les matières d'"expression" et de "formation" les difficultés de comportement précèdent l'échec. Dans ces matières qui ne posent pas de conditions préalables l'élève doit présenter un tableau d'absences, de non-motivation ou de troubles de comportement importants pour arriver à l'échec.

Certains se contrôlent mal même en atelier.

Il est également intéressant de noter que les métiers qu'on a tendance à privilégier comme formule-miracle pouvant régler les problèmes de motivation de ces élèves n'ont pas empêché plusieurs de ceux-ci d'avoir un comportement inacceptable, parfois même uniquement en atelier. Nous verrons plus tard le rôle illusoire que peut jouer parfois l'atelier aux yeux des élèves et aux yeux du système scolaire.

f) Fonctionnement intellectuel.

Nos données initiales

Le dossier des élèves nous offre des éléments d'information sur le fonctionnement intellectuel de notre clientèle lorsqu'elle terminait son cours primaire. Au moment du passage du primaire au secondaire le Lavoie-Laurendeau était systématiquement administré à tous les élèves du régulier. Ces résultats datant déjà de quelques années, nous avons cru bon de

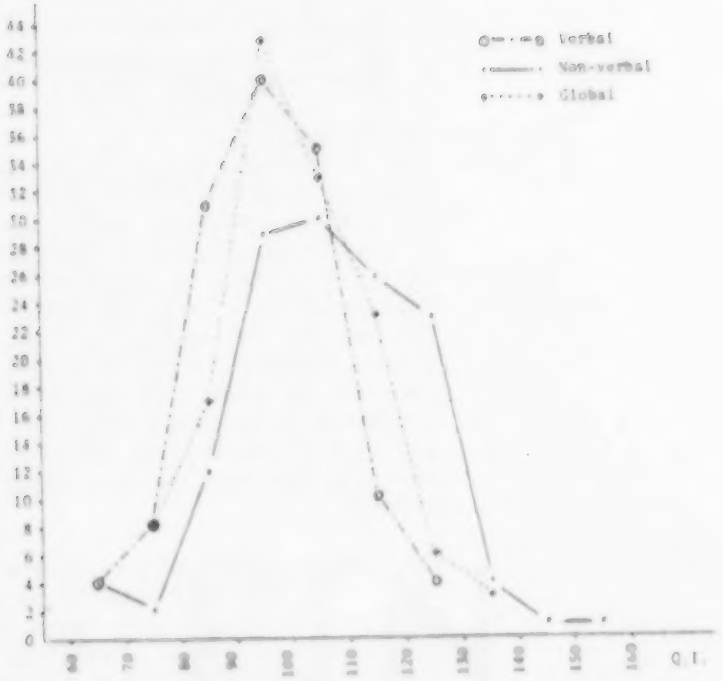


Figure 4: Distribution des résultats en Q.I. au Lavoie-Laurendeau lors du passage primaire-secondaire (population 132).

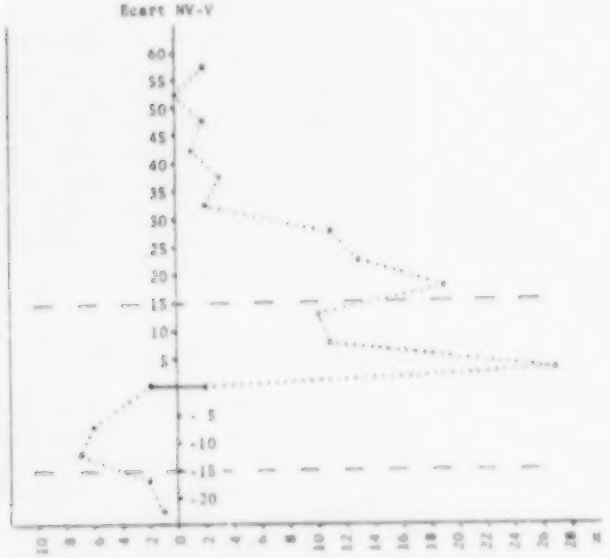


Figure 5: Ecarts entre les Q.I. non-verbal et verbal (non-verbal moins verbal) au Lavoie-Laurendeau lors du passage primaire-secondaire (population 132).

réévaluer notre population. Pour ce faire, nous avons utilisé le Chéné Daigle qui est un test à peu près équivalent et qui ne semble pas présenter les problèmes de validité récemment identifiés pour le Lavoie-Laurendeau.

proviennent du passage du primaire au secondaire.

Les résultats au Lavoie-Laurendeau tels que présentés au dossier sont exprimés en rangs centiles. Nous avons pu nous référer aux données informatisées pour faire une retransformation des résultats en Q.I. Les résultats extrêmes (00, 01 et 02 de rang centile), qui sont attribués pour des Q.I. oscillant de 44 à 88 et qui ont été obtenus par six élèves au global seront transformés avec un niveau d'imprécision qui rend toute analyse statistique stricte impossible mais nous laisse une marge d'interprétation quand même intéressante. Nous avons effectué cette transformation pour deux raisons: d'abord, la clientèle très faible de l'A.S. au primaire n'est pas testée à la même occasion, ce qui fausse la distribution des rangs centiles (par exemple au global, le rang centile 50 équivaut à un Q.I. de 110); de plus, il était nécessaire de le faire pour pouvoir établir des comparaisons avec les résultats en Q.I. au Chéné Daigle.

Le Lavoie-Laurendeau

Nous présentons à la figure 4 la distribution des résultats exprimés en Q.I. au Lavoie-Laurendeau et à la figure 5 celle des écarts entre les Q.I. verbaux et non-verbaux au même test.

qui nous renseigne

La figure 4 nous montre que les Q.I. global et verbal de notre population sont tassés autour de la moyenne alors que le Q.I. non-verbal se distribue plus normalement.

sur le mode de fonctionnement intellectuel de cette clientèle à l'époque

La figure 5 nous révèle que 40% de notre population a un écart entre les Q.I. verbaux et non-verbaux supérieurs à un écart type. Le Q.I. non-verbal est presque toujours plus élevé que le Q.I. verbal, ce qui est compréhensible puisqu'il s'agit d'une clientèle dont le degré de "scolaptitude" a toujours été reconnu comme très faible. Il est quand même étonnant de voir que, pour 20% de cette population, le Q.I. verbal était supérieur au non-verbal à l'entrée au secondaire.

est complété par le Chêné Daigle administré récemment.

Nous présentons au tableau XVII les moyennes des Q.I. au Lavoie-Laurendeau et au Chêné Daigle. Nous avons les moyennes obtenues par la population générale lors du passage primaire-secondaire. Nous avons retrouvé cette information au dossier de 132 de nos élèves. Nous l'avons également pour 16 élèves de notre groupe-contrôle de secondaire III allégé. Au Chêné Daigle, nous avons les résultats pour les 182 élèves présents au moment du testing et pour 19 élèves de notre groupe-contrôle de secondaire III allégé.

Tableau XVII Q.I. moyens au Lavoie-Laurendeau et au Chêné Daigle

Groupe	N	Q.I. verbal	Q.I. non-verbal	Q.I. global
Lavoie-Laurendeau, population globale	1308	105	115	110
Lavoie-Laurendeau, S.P.C.	132	95,39	106,38	100,65
Lavoie-Laurendeau, secondaire III allégé	16	98,6	108,9	104,5
Chêné Daigle, S.P.C.	182	79,90	107,43	92,85
Chêné Daigle, secondaire III allégé	19	80,7	98,2	87,5

Ils obtenaient un Q.I. inférieur à la moyenne générale et...

En moyenne (et ce pour les trois Q.I.) notre population obtient au Lavoie-Laurendeau des résultats de 10 points de Q.I. inférieurs à ceux de la population générale qui entrent au secondaire à ce moment. Le S.P.C. recrute donc majoritairement sa population dans la courbe la plus faible au Lavoie-Laurendeau. Elle est à peine plus faible que notre échantillon de sec. III allégé. Cela repose encore une fois la question à savoir s'il y aurait en dehors du S.P.C. des élèves qui pourraient s'y retrouver à l'aise?

cette différence s'est accentuée

Ce qui frappe le plus lorsque nous analysons les résultats obtenus au Chêné Daigle pour les élèves du S.P.C., c'est l'écart très considérable qui existe entre les Q.I. verbaux et non-verbaux. Cet écart qui existait déjà au Lavoie-Laurendeau s'est accentué d'une façon inquiétante. Maintenant le Q.I. non-verbal surpasse le Q.I. verbal de près de 28 points.

par la détérioration des résultats verbaux.

Le Q.I. non-verbal n'a pas changé. C'est au niveau du Q.I. verbal que s'est produit le changement. La chute est spectaculaire. Est-elle le reflet de la distance, du rejet même de ces élèves face à tout ce qui est scolaire ou même abstrait?

On commence à s'interroger...

Tous les résultats que nous avons eus jusqu'à maintenant (échecs, notes de comportement, absentéisme, Q.I. verbal) confirment cette désaffection pour le travail intellectuel. Devant des manifestations aussi massives ne serait-il pas temps de remettre en question la formule actuelle de l'école pour cette portion de la population scolaire?

L'analyse des sous-tests du Chêné Daigle

L'analyse des résultats aux sous-tests du Chêné Daigle nous offre des éléments intéressants pour comprendre le type de fonctionnement intellectuel de notre population.

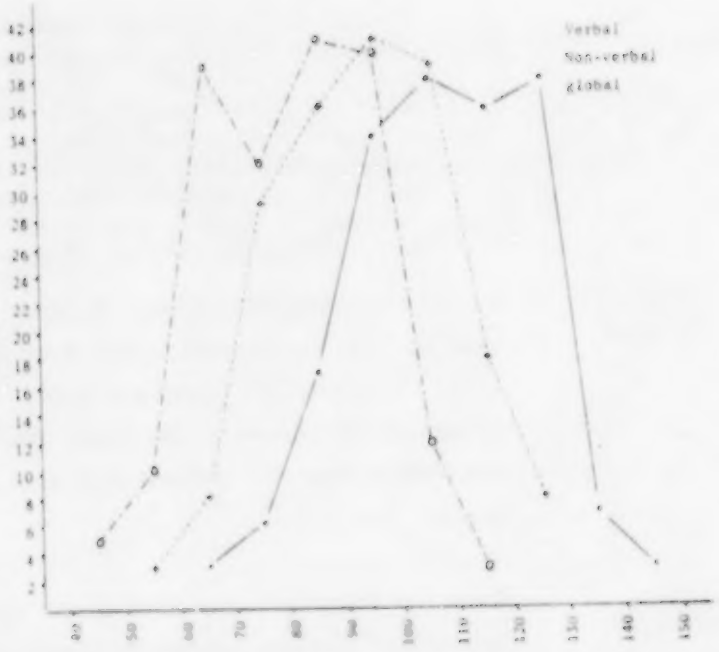


Figure 6: Distribution des résultats en Q.I. au Chêné Daigle (population 182).

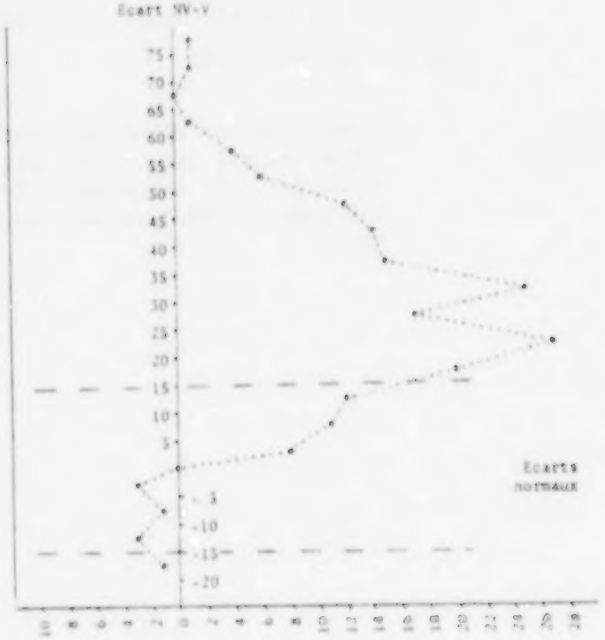


Figure 7: Ecarts entre les Q.I. verbal et non-verbal (non-verbal moins verbal) au Chêné Daigle (population 182).

Tableau XVIII: Résultats en cotes pondérées aux sous-tests du Chéné Daigle pour les élèves du S.P.C. III garçons et filles

	Garçons (137)	Filles (45)	Total (182)
Connaissances	8,21	6,78	7,85
Jugement	7,64	6,88	7,46
Arithmétique	4,86*	4,06*	4,67*
Similitude	9,03	7,71	8,70
Construction	12,64*	12,95*	12,72*
Blocs	10,78	9,11	10,12
Transformation	11,14	10,75	11,04
Code	9,54	12,31*	10,22
Verbal	81,56	74,86	79,90
Non-verbal	107,61	106,91	107,43
Global	93,89	89,68	92,65

fait ressortir leurs limites de fonctionnement dans l'abstraction

Il est à noter que tous les sous-tests verbaux sont faibles. Cependant, les résultats au sous-test "arithmétique" ressortent comme les plus pauvres. Ce sous-test est celui qui fait le plus appel aux habiletés développées à l'école. Pour y réussir un élève doit pour chaque question, en plus de savoir faire des opérations mathématiques, être en mesure de lire, retenir et interpréter un message complexe (jouer avec des concepts abstraits). Les élèves peuvent répondre plus adéquatement aux autres sous-tests qui ne font appel qu'à des opérations mentales simples. Il suffit, une fois la consigne comprise, de pouvoir décoder les mots-clés de la question et de la réponse et de réussir les associations demandées. On remarque que le sous-test de "similitudes" qui est le plus représentatif de ce schème est aussi le mieux réussi bien que sous la moyenne (celle-ci est de 10 pour chaque sous-test).

plus marquées chez les filles.

Les résultats des filles sont toujours plus faibles que ceux des garçons. Nous avions déjà en tête l'hypothèse que celles-ci se retrouvent au S.P.C. davantage à cause de leurs faibles intérêts scolaires plutôt qu'à cause de difficultés de comportement. Si nous retenions leur Q.I. verbal pour un classement, elles se retrouveraient, comme groupe, au niveau inférieur de la lenteur intellectuelle.

Au non-verbal: un bon sens de l'observation, peu d'esprit d'analyse.

En ce qui concerne les sous-tests non-verbaux les résultats sont meilleurs sans être supérieurs. Seul le sous-test "construction" ressort vraiment. Il est le plus simple (avec le code) et le plus concret. Il fait appel au sens de l'observation. Les deux autres sous-tests demandent, en plus de l'observation, la capacité de faire une opération mentale supplémentaire: pour les "blocs empilés" une projection dans l'espace et pour les "transformations" une projection dans le temps (une relation avec la géographie et l'histoire?) Le "code" qui fait appel à la mémoire à court terme et à la coordination visuo-motrice est mieux réussi par les filles que par les garçons. Nous faisons un lien entre l'option commerce, choisie par les filles, et ce résultat.

g) Orientation professionnelle

Nous retenons le Kuder.

Devant notre intention de mesurer les goûts professionnels des élèves de S.P.C. pour vérifier si ceux-ci concordent avec les options où ils sont inscrits, certains nous ont fait l'objection que chez l'adolescent les goûts professionnels sont changeants.

Notre but n'étant pas de faire une étude longitudinale ni de procéder à l'orientation de ces élèves mais bien de tracer un portrait de la population du S.P.C. III tel qu'il est, nous avons quand même administré le Kuder (inventaire de goûts professionnels) aux élèves de S.P.C. III en 1979-1980 et en 1980-1981. Les résultats obtenus pour ces deux années sont remarquablement cohérents. Nous avons donc jugé valable de les utiliser pour fins d'analyse et de recommandations.

88 protocoles sur 190 sont reconnus non-valides.

Nous avons administré 202 Kuder. Douze ont du être éliminés parce qu'ils ont été mal ou partiellement complétés. Des 190 questionnaires retenus, 102 (53,7%) ont eu une "cote V" (de validité) satisfaisante (c'est-à-dire inférieure à 15) et 88 (46,3%) une "cote V" qui les rend non-valides. 75% des filles ont eu des résultats valides contre à peine 45% pour les garçons.

Tableau XIX: Nombre et pourcentage de résultats valides et non-valides pour les garçons et les filles au Kuder

	Filles		Garçons		Total	
	N	%	N	%	N	%
Résultats valides	40	75%	62	45%	102	53%
Résultats non-valides	13	25%	75	55%	88	47%
Total	53		137		190	

Ces résultats reflètent un fort désir de conformité face aux attentes sociales.

Une telle quantité de résultats non-valides nous a amenés à vérifier la façon de calculer la cote V. Cela nous semblait essentiel pour comprendre le comportement de ces 88 élèves face au test. Nous avons constaté, en analysant les items servant au calcul de la cote, que 71,3% de ceux-ci ont été élaborés uniquement dans le but de vérifier la franchise des réponses. Ils ne cherchent pas à vérifier la consistance dans la façon de répondre mais la capacité à résister à des items qui suscitent des réactions de désirabilité sociale (lire des éditoriaux et

négliger les bandes dessinées d'un journal par exemple) ou la conformité à des comportements supposés "normaux" (préférer étudier dans le silence plutôt que dans le bruit).

Pour retenir un résultat comme significatif nous avons posé comme conditions 1) que le rang centile moyen s'écarte d'au moins 10 rangs de la moyenne de 50, 2) que 40% ou plus des réponses se situent dans les 25 rangs centiles extrêmes et 3) que 10% ou moins des réponses se situent dans ces extrêmes. Qu'une, deux ou trois de ces conditions se retrouvent et nous considérons le résultat comme significatif.

On note des constantes dans la façon de répondre chez les "non-valides".

Globalement, les élèves ayant eu des résultats non-valides ont répondu de la façon suivante: dans les items reliés à des catégories où apparaissent des mots affectivement significatifs pour eux, ils ont pris parti massivement et globalement, choisissant ou rejetant ces items. Pour les autres catégories ils ont répondu au hasard. Nous pouvons dire qu'ils ont choisi ou rejeté les items reliés à une catégorie lorsque l'ensemble du groupe a répondu dans le même sens (ex.: rejet de la "mécanique"). Lorsque la distribution des résultats pour une catégorie s'éloigne de la courbe normale et est tassée autour de la moyenne, c'est l'indice que les réponses ont été données au hasard.

Le portrait du groupe "non-valide" se présente donc de la façon suivante: quelques-unes des catégories mesurées sont très "choisies", d'autres sont très "rejetées" alors que pour les autres, personne ne manifeste de préférence ou d'aversion. Globalement la "vente", la "littérature" et le "travail de bureau" sont très appréciés, les "sciences" très rejetées alors que le "plein air", les "beaux arts" et la "musique" provoquent peu de réactions extrêmes. Dans deux catégories, ces élèves répondent de façon

opposée à leurs confrères qui ont obtenu une "cote V" valide disant rejeter la "mécanique" et apprécier la "littérature".

Garçons et filles répondent paradoxalement;

Les garçons et les filles aux résultats non-valides, lorsqu'ils ont obtenu des cotes extrêmes, ont donné des réponses qui ont rapproché leurs résultats des résultats moyens obtenus par les élèves de l'autre sexe. Les filles obtiennent une cote jugée extrême en "mécanique" et les garçons de même en "travail de bureau". Ces cotes seraient jugées moyennes si elles avaient été obtenues par des élèves de l'autre sexe.

pour les élèves ayant des résultats "non-valides" le désir de corriger leur image aurait conditionné le choix des réponses.

Nous croyons que ces élèves ont répondu en se prêtant des goûts qui ne sont pas les leurs. Selon nous, les garçons comme les filles s'imaginent qu'on attend d'eux qu'ils aient d'autres valeurs. Malgré ce que leur comportement à l'école et leur insuccès nous révèlent sur leurs attitudes réelles, ils désirent projeter l'image qu'ils répondent aux attentes du milieu. Ils disent avoir des goûts qu'ils croient préférables à ceux qui sont leurs. Il nous semble que leurs horizons sont limités à quelques centres d'intérêt ou d'aversion familiers.

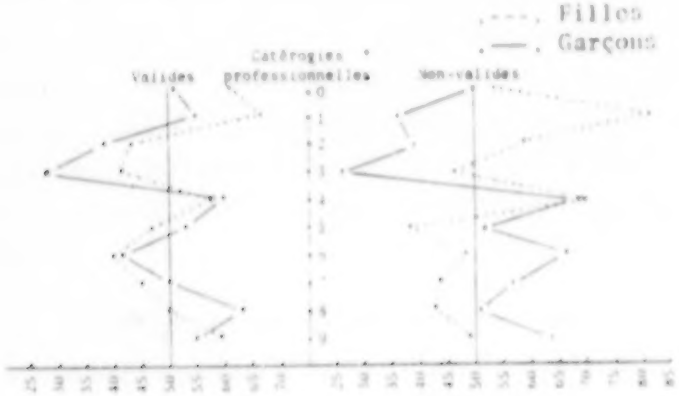


Figure 9 Résultats en moyennes de rangs centiles au tuder pour les garçons et les filles aux résultats "valides et non-valides" (population 90)

* Les chiffres sont ceux des échelles professionnelles du tuder

Les protocoles "valides" nous apprennent que...

L'analyse des résultats valides nous montre que, globalement, ces élèves n'ont d'aversion réelle et marquée que pour les "chiffres", les "sciences" et la "littérature" (les trois catégories "intellectuelles" du test) et sont attirés par le "plein air", la "mécanique", la "vente", le "travail social" et le "travail de bureau". Les "beaux-arts" et la "musique" les laissent assez neutres.

garçons et filles rejettent les centres d'intérêt "intellectuels".

Dans les catégories qui se rapprochent des matières intellectuelles, les garçons ont une aversion plus marquée que les filles pour les "sciences" et les "chiffres" alors que les filles rejettent plus la "littérature". Les préférences des filles vont vers le "plein air" et la "mécanique" qu'elles aiment plus que la majorité des garçons.

Garçons et filles rejettent donc les matières académiques, sont attirés par ce qui est social et contact humain et par ce qui est concret, manuel. Par contre les aspects plus esthétiques les laissent assez indifférents.

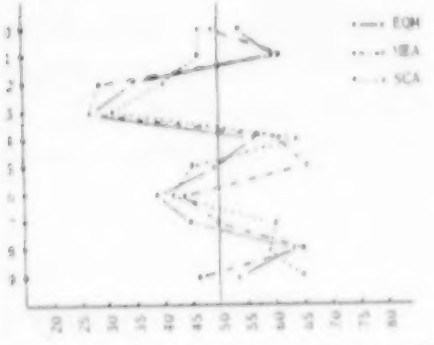


Figure 9: Résultats en moyennes de rangs centiles au Kuder pour les garçons aux résultats valides en menuiserie, soudure et équipement motorisé.

En équipement motorisé, de futurs mécaniciens ou des adeptes de l'auto?

Beaucoup d'élèves en équipement motorisé semblent avoir fait un choix qui corresponde à leurs goûts, cependant les résultats d'un tiers d'entre eux indiquent une aversion face à ce qui touche la catégorie "mécanique". Le fait que ceux-ci se retrouvent surtout dans le groupe des élèves ayant des résultats invalides ne doit pas nous faire négliger cet aspect de la réalité. Les enseignants de EQM nous ont fourni une explication à ce phénomène. Ils ont constaté que dans leurs groupes, beaucoup d'élèves semblent venir en classe uniquement pour jouer avec une voiture et se montrent rébarbatifs à travailler et à apprendre.

Beaucoup d'élèves vont vers la mécanique non pour satisfaire un goût professionnel mais pour combler un besoin par le truchement de l'automobile et de tout ce qu'elle représente.

En menuiserie un choix bien fait

Les élèves de menuiserie d'atelier semblent, eux aussi, dans l'ensemble avoir fait un choix de cours qui satisfasse leurs goûts professionnels. En plus d'être intéressés par la "mécanique", dans son aspect de manipulation d'outils, ils ont (et sont les seuls comme groupe) un net intérêt pour les beaux arts. Des options offertes, la menuiserie répond le mieux à ce pattern d'aspirations.

et positif.

Chez les garçons, les élèves de menuiserie d'atelier sont les seuls à avoir majoritairement répondu avec franchise au test. Auraient-ils moins que d'autres, besoin de corriger la perception qu'on a d'eux? Leurs goûts se précisent plus clairement

en fonction de ce qu'ils aiment que de ce qu'ils détestent contrairement aux élèves de mécanique auto.

En soudure, il s'agit moins d'un choix que d'une contrainte.

Chez les élèves de soudure, on ne retrouve aucun profil significatif pouvant permettre de comprendre qu'ils aient choisi cette option. L'explication de ce phénomène nous a été fournie par un conseiller en information scolaire. Pour des raisons de places disponibles dans les groupes/classes en atelier, presque tous les élèves dont les choix n'ont pas été respectés se sont retrouvés dans cette option.

A la C.S.R.B.-D.-M., au moment des choix de cours, beaucoup d'options sont offertes. Malheureusement pour beaucoup, celles qui sont trop peu choisies ne sont pas données et les élèves doivent faire un autre choix. La soudure est l'atelier où il reste le plus de place et les élèves refoulés par la fermeture d'autres options s'y retrouvent forcément nombreux.

Pour les autres peu de données...

20% seulement des élèves de montage électronique ont obtenu des résultats valides et nous n'avons pas suffisamment de résultats en CUP pour faire une analyse valable.

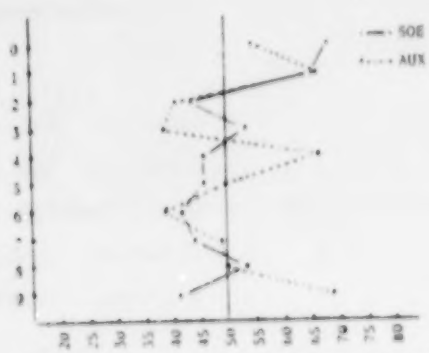


Figure 10: Résultats en moyennes de rangs centiles au Kuder pour les filles aux résultats valides en soins esthétiques et en commerce

Les soins esthétiques, un choix peu logique

Les filles de SOE ont des résultats valides dans l'ensemble. Elles ne semblent avoir que deux intérêts marqués: le plein air et la mécanique. Leur profil d'ensemble n'explique pas pourquoi elles ont choisi la coiffure car elles n'ont d'intérêt ni pour l'esthétique (beaux arts) ni pour le contact avec le public (vente et travail social). Pour cette option, comme pour la soudure, des facteurs très éloignés du métier ont pu présider au choix, entre autres l'école où se donne le cours et le nombre limité d'options offertes (à moins que l'adolescente ait fait ce choix pour répondre à un besoin d'esthétique personnelle).

et le commerce Une option conséquente.

Le choix des élèves qui sont inscrites au commerce est cohérent avec leurs goûts professionnels (vente et travail de bureau) à l'exception de leur réticence (partagée avec tous les élèves du S.P.C.) pour les catégories plus intellectuelles.

Globalement 20% des élèves en S.P.C. sont mal orientés.

Retenons donc que même si le choix d'option fait par les élèves est souvent conséquent avec leurs goûts professionnels, une quarantaine d'élèves sur les 190 dont nous avons les résultats, auraient dû être orientés autrement si on en croit les résultats de leurs tests.

h) <u>L'image de soi</u>

Nous avons vérifié les perception des jeunes du S.P.C. quant à leur image de soi. Etait-elle aussi négative que généralement prétendue?

Nous avons obtenu au T.S.S.C.

Nous avons recueilli 191 portraits du concept de soi au moyen du "Tennessee Scale of Self Concept" (T.S.S.C.) auprès de la population du S.P.C. en 1979-1980 et en 1980-1981.

de sombres résultats.

Au reçu des premiers résultats nous avons été tellement stupéfaits que nous en avons reporté l'étude à plus tard. A notre grande surprise le portrait de cette année s'est révélé sensiblement le même.

Soucieux de ne pas noircir le tableau exagérément, nous avons consulté des experts.

Incrédules devant ce sombre tableau d'ensemble nous avons consulté M. Marcel Lavallée de l'U.Q.A.M. dont les résultats (une fois clarifiée la question de la définition des clientèles) ont confirmé les nôtres.

Nous avons également consulté M. René Lécuyer de l'Université de Sherbrooke qui est une sommité sur le concept de soi. C'est à la suite de cette rencontre que nous avons décidé de "foncer" et d'analyser nos données si sombres qu'elles puissent être.

Tableau XX: Moyennes des résultats obtenus aux différentes échelles et pourcentage des élèves qui correspondent aux critères de pathologie du test.

Re.	Echelle	Résultat moyen par échelle					Pourcentage d'élèves "pathologiques"		
		Normes	Ecart type	Groupe	Filles	Garçons	Groupe	Filles	Garçons
1	Critique de soi	32,21	5,28	31,04	30,88	31,10	23,0	14,7	25,0
2	Estime de soi	341,9	32,7	308,50	300,92	311,34	57,0	60,8	56,4
3	Variabilité	43,51	12,69	55,48	49,78	57,61	50,0	37,2	55,0
4	Conflit total	31,41	9,14	48,10	55,69	45,26	65,5	70,6	63,5
5	Distribution caté.	116,69	27,09	118,48	118,82	118,35	19,9	21,7	18,5
							28,6	31,3	23,5
6	Conflit net	- 2,21	14,17	- 2,02	0,50	- 2,96	27,7	25,5	29,2
							51,9	43,1	27,8
7	Vrai - faux	1,07	0,31				17,9	27,4	17,1
							32,4	37,4	30,7
8	Identité	121,11	11,44	113,79	113,07	114,05	32,9	43,1	29,2
9	Satisfaction de soi	108,61	13,99	99,37	93,80	101,05	25,0	52,9	28,7
10	Comportements	112,17	11,77	92,78	96,03	90,76	77,7	68,6	80,2
11	Soi physique	69,57	7,88	64,05	61,76	60,31	31,9	54,9	29,2
12	Moral-éthique	68,77	8,08	57,14	58,53	56,61	70,6	62,7	73,7
13	Soi personnel	67,15	8,56	61,49	58,94	62,45	35,6	49,0	30,7
14	Soi familial	68,81	9,19	61,79	60,50	62,28	44,5	47,0	43,5
15	Soi social	67,58	7,9	61,72	60,59	61,45	43,4	41,1	44,3
16	Défense	59,55	11,02	51,87	47,0	53,70	10,4	23,1	5,7
17	Equilibre	93,37	9,39	79,85	79,82	79,86	29,9	23,1	32,1
18	Psychose	49,92	5,87	52,74	53,09	52,61	8,9	9,8	8,5
19	Névrose	82,07	11,11	76,68	75,05	78,04	3,6	5,9	2,8
20	Diff.de person.	73,38	10,47	60,12	59,13	60,49	17,7	17,6	17,7
21	Intégration	10,0	3,88	5,06	5,13	5,04	10,4	9,8	10,7

Définir avec justesse son image

Pour brosser le portrait clinique de l'image de soi de notre population, nous allons suivre la procédure recommandée par Toulouse dans son manuel sur le T.S.S.C.

demande de l'esprit critique,

La qualité de l'image de soi dépend en grande partie de la capacité de se regarder avec objectivité et franchise (échelle 1, critique de soi, tableau XX). Il n'est pas toujours facile d'admettre ses défauts et de reconnaftre ses qualités.

caractéristique peu courante au S.P.C.

Nos garçons et filles du S.P.C. sont inégalement capables d'avoir une attitude critique à l'égard d'eux mêmes. Alors que les filles ont moins tendance à nier et à se mentir, les garçons cherchent à donner d'eux-mêmes une image artificiellement positive. Un quart d'entre eux (35) tombe carrément dans ce travers. L'esprit critique plus juste des filles les amène à projeter une image de soi plus conforme à leur perception mais aussi plus sombre que les garçons.

L'image de soi même corrigée demeure très mauvaise,

Globalement, malgré une nette tendance à corriger à la hausse leur image de soi (échelle 2, estime de soi, tableau XX), l'estime de soi globale est extrêmement négative. On retrouve même 24 élèves qui ont en même temps une estime de soi négative et une critique de soi faible ce qui signifie qu'ils n'arrivent même pas, en se surestimant, à compenser toute la négativité de leur image de soi.

pleine de contradictions et de confusion.

96 élèves (50%) ont une perception d'eux-mêmes si changeante d'un secteur à l'autre du concept de soi (échelle 3, variabilité, tableau XX) qu'on peut penser à une absence d'intégration. A ce niveau, les filles plus franches que les garçons ne peuvent que présenter une image mieux intégrée.

135 élèves (65,5%) sont remplis de confusion et de contradictions (échelle 4, conflit total, tableau XX) à l'intérieur de chaque secteur de leur concept de soi. Il est presque effarant de constater que 71 élèves (35%) sont en difficulté à la fois dans l'intégration des différentes facettes de leur concept de soi et confus au niveau de chacune d'elles.

On constate une légère tendance, chez les filles, à être catégoriques et affirmatives.

49 élèves (25,6%) se montrent catégoriques dans leur concept de soi (échelle 5, distribution catégorique, tableau XX). Ils ont une attitude rigide dans leur façon de se concevoir. 37 (19,9%) par contre sont peu certains, peu affirmatifs; il manifestent du doute, des hésitations, des incertitudes dans leur concept de soi. Comme groupe, ils ont un peu plus que la population en général, et à cause des filles, tendance à être catégoriques et affirmatifs et à négliger les nuances.

Globalement, les attributs positifs sont mieux identifiés que les négatifs.

61 élèves (31,9%) mettent l'emphase sur leurs attributs positifs et 53 (27,7%) cherchent à cacher leurs attributs négatifs (échelle 6, conflit net, tableau XX). Les filles ont plus que les garçons succombé à cette dernière tendance.

Il leur est difficile de distinguer entre ce qu'ils sont et ce qu'ils ne sont pas.

62 élèves (32,4%) mettent l'emphase à dire ce qu'ils sont en ayant de la difficulté à dire ce qu'ils ne sont pas (échelle 7, vrai - faux, tableau XX) et 37 (19,9%) font l'inverse en se définissant par ce qu'ils ne sont pas plutôt que par ce qu'ils sont. Il est intéressant mais aussi intriguant de noter que la clientèle de cette année réagit ici différemment de celle de l'an passé. Alors que la clientèle de l'an passé se définissait par ce qu'elle était, celle de cette année a tendance à se définir par ce qu'elle n'est pas. Nous n'avons malheureusement trouvé aucune hypothèse à formuler pour expliquer ce phénomène.

Doutant de leur valeur ils manquent de confiance en eux.

Dnns toute la population testée au S.P.C. 7 élèves seulement ont tendance à avoir confiance en eux-mêmes (échelle 2, échelle de soi, tableau XX) et à se percevoir comme des personnes de valeur (deux d'entre eux pourraient même avoir cherché à fausser les résultats). Par contre, ils sont 110 (57,6%) à douter de leur propre valeur, à ne pas s'apprécier comme personne et à manquer de confiance en eux.

Pour le tiers d'entre eux la "perception de soi" est très négative,

A la question "Qui suis-je?" (échelle 8, identité, tableau XX) près de la moitié des filles (43,1%) donne des réponses qui indiquent qu'elles ont une perception négative de l'ensemble de leur identité. Les garçons sous ce chapitre sont plus positifs mais se décrivent quand même plus négativement que la population en général. Très peu d'élèves (7,3%) à l'inverse se voient positivement.

et entraîne de l'insatisfaction.

Si globalement 67 élèves (35%) ne sont pas satisfaits d'eux-mêmes (échelle 9, satisfaction de soi, tableau XX), les filles apparaissent s'accepter beaucoup plus mal que les garçons car 52,9% d'entre elles sont insatisfaites contre 28,7% chez les garçons.

Faut-il être surpris de la perception qu'ils ont de la qualité de leur comportement?

L'opinion que les garçons du S.P.C. ont de leur comportement (échelle 10, comportement, tableau XX) est extrêmement négative. 80% d'entre eux les jugent plus que mauvais. Les filles à ce titre se jugent à peine moins sévèrement.

Nous ne pouvons nous empêcher de constater qu'ils ont de leur comportement l'opinion qu'on leur a confirmée officiellement et informellement depuis des années. A la lecture de leurs bulletins, ils ont au moins retenu les appréciations de leurs enseignants. Ils n'apportent pas plus de nuances à juger leur comportement qu'on en a mis à les condamner.

Quatre portraits:

le plus fréquent:
identité +
comportement -
satisfaction +

le second:
identité -
comportement -
satisfaction -

Si nous établissons, tel que recommandé par M. J. M. Toulouse, des liens entre les échelles d'identité (échelle 8), de satisfaction de soi (échelle 9) et de perception du comportement (échelle 10), nous découvrons quatre principaux patterns. Le plus typique est de juger sévèrement sa façon d'agir tout en étant satisfait de soi et de son identité (30% des élèves). Un deuxième pattern (partagé par 23% des élèves) est celui où les individus se perçoivent négativement à ces trois échelles.

Le troisième :
identité +
comportement -
satisfaction -

Le troisième qui est le fait de 14% des élèves montre que, quoique satisfaits de leur identité, ceux-ci estiment mal agir et ne sont pas satisfaits d'eux-mêmes.

Le dernier:
identité -
comportement -
satisfaction +

Enfin, un dernier pattern partagé par 13% des élèves indique que ceux-ci ont une mauvaise opinion d'eux-mêmes et de leur comportement mais qu'ils s'en contentent et en sont satisfaits. Sept élèves seulement ont des standards élevés qu'ils ne réussissent pas à atteindre.

Physiquement les garçons s'acceptent mieux que les filles

La moitié (54%) des filles du S.P.C. sont frustrées dans leur perception de leur corps (échelle 11, soi physique, tableau XX). Elles se voudraient autrement alors que les garçons se contentent plus de ce qu'ils sont. M. Lavallée à la C.E.C.M. a trouvé pour cette échelle et les quatre suivantes que les élèves du régulier correspondent aux normes de M. J. M. Toulouse que nous acceptons donc comme schème de référence. Nous pouvons conclure sans crainte d'erreur que notre clientèle réagit différemment des adolescents moyens dans sa perception de son corps.

Face aux questions ayant trait au soi moral-éthique (échelle 12, moral-éthique, tableau XX) les élèves ont tous réagi de la même façon: ils ont identifié facilement ces items à travers les autres items du test et ont ridiculisé à haute voix ces énoncés. Il nous semble donc qu'il faille attacher peu de crédit à ce résultat.

et croient plus en leurs capacités.

Les garçons se sentent plus adéquats comme personne (échelle 13, soi personnel, tableau XX) que les filles; ils ont plus confiance en leur valeur personnelle. Malgré tout, ils restent en-deça de la moyenne des jeunes de leur âge.

Ces jeunes se voient marginaux dans leurs milieux familial

47% des filles et 43% des garçons n'ont pas le sentiment d'être, au sein de leur famille, des individus importants. Ils se perçoivent à part dans leur famille, inadéquats dans leurs relations avec celle-ci.

Les problèmes de notre clientèle avec les enseignants et l'école auraient-ils leur origine à la maison? Notre clientèle serait-elle choisie parmi les élèves qui sont en difficulté avec leur famille à cause des répercussions que cela implique au niveau du comportement à l'école et ailleurs?

Se pourrait-il que les problèmes au sein de la famille trouvent leur origine dans l'incapacité de ces jeunes à répondre aux attentes face à l'école? Autant de questions qui restent à éclaircir.

et social.

Dans leurs relations sociales et interpersonnelles (échelle 15, soi social, tableau XX), plus de 40% des jeunes du S.P.C. se sentent incompétents et de peu de valeur aux yeux des autres.

Pour tout ce qui a trait à l'image de soi en référence avec son entourage, la clientèle du S.P.C. s'écarte des normes adultes et de celles des jeunes du régulier. Ils ressemblent à la clientèle similaire de la C.E.C.M.. Globalement ils se perçoivent inadéquats, incompétents, mauvais et se sentent perçus comme tel.

Aux échelles dites pathologiques,

Nous avons longtemps hésité avant de faire l'analyse des échelles dites pathologiques car l'adolescence en elle-même est un âge où l'équilibre est précaire et en continuel réajustement. Selon le Dr. Lécuyer la validation du T.S.S.C. tenait compte de ce facteur et nous ne pouvons écarter ces résultats sans courir le risque de perdre une dimension importante de la dynamique de la clientèle du S.P.C.. Cependant, pour éviter de dramatiser la situation, la prudence nous impose de ne faire état que des déviance extrêmes. Nous avons retenu comme critère de signification la limite de deux écarts-types à la moyenne.

on note une faiblesse du système de défense,

23,1% des filles du S.P.C. manque de défense (échelle 16, défense, tableau XX) pour maintenir à tout le moins un niveau minimum d'estime de soi. Les résultats d'ensemble des filles indiquent qu'effectivement leur estime de soi est très défaillante. La situation est moins alarmante pour les garçons mais il y a quand même 5,7% d'entre eux au-delà du deuxième écart type. A titre indicatif, si nous retenons le critère de M. J. M. Toulouse qui situe la limite au 20e rang centile, nous considérerions 40% des garçons et 54,9% des filles comme démunis et sans défense...

un équilibre défaillant,

A l'échelle qui donne un indice général d'adaptation et d'équilibre (échelle 17, équilibre, tableau XX) 32% des garçons et 23% des filles peuvent être considérés comme manquant sérieusement de l'équilibre minimal à un bon fonctionnement.

et des difficultés de fonctionnement.

Malgré la marge très sûre de deux écarts types que nous nous sommes imposée, nous retrouvons encore près de 10% des élèves, garçons et filles qui présentent des difficultés d'adaptation (échelle 18, psychose, tableau XX) et de fonctionnement qui les rapprochent du groupe témoin de patients psychotiques.

Ils ne sont pas névrotiques,

A l'échelle "névrotique" (échelle 19, névrose, tableau XX), nous retrouvons très peu d'élèves. Un résultat aussi faible pourrait étonner, cependant, le portrait global que nous avons d'eux jusqu'à maintenant en fait des personnes peu susceptibles d'être atteintes de troubles de fonctionnement de ce type.

mais présentent des difficultés de personnalité

Près de 20% de la clientèle de S.P.C. éprouve des difficultés de personnalité (échelle 20, difficultés de personnalité, tableau XX) ce dont il ne faut pas se surprendre.

parfois graves.

Enfin, environ 10% de notre population souffre de graves difficultés dans l'intégration de sa personnalité (échelle 21, intégration, tableau XX).

Ils sont un parfait exemple de l'effet pygmation.

En résumé, nous sommes en face d'une population qui se juge avec la même sévérité que nous avons mise à la juger. Ils se voient à travers nos yeux.

Ils ont cru nos affirmations, endossé nos jugements et s'y sont conformés. Et maintenant ce qu'ils sont devenus nous choque et nous gêne. Et nous voudrions qu'ils agissent autrement, qu'ils changent!

CONCLUSION

Nous avons voulu contester nos préjugés, voir ces élèves tels qu'ils sont, non plus à travers le miroir déformant de nos peurs, de notre impuissance et de notre frustration.

Nous avons trouvé des jeunes dont l'identité propre a été façonnée au contact de son milieu familial, scolaire et social. Aussi longtemps que ces jeunes seront ce qu'ils sont et que les milieux où ils évoluent ne changeront pas, nous auront une clientèle de ce type.

Des jeunes mêlés, confus, doutant d'eux-mêmes et luttant pour se rehausser dans leur propre estime.

Des jeunes fonctionnant à leur façon, préférant ce qui est simple à ce qui est complexe, le nouveau au déjà vu et malgré tout, la routine au changement.

Des jeunes mal dans l'école, mal dans ce qui s'y enseigne et s'y fait, qui y ont connu un cheminement semé d'écueils et "cahotique" et qui pressent d'en sortir.

Des jeunes étrangers aux valeurs culturelles de l'école, loin de ce qui est intellectuel et bien dans le concret.

Des jeunes dont on juge la différence comme une infériorité dont on voudrait les sortir.

Et d'autres jeunes comme eux ne sont pas inscrits au S.P.C. et traînent leur marginalité comme une tare au régulier.

RECOMMANDATIONS

Ayant complété la rédaction du permier volet de la présente recherche sur le S.P.C. et connaissant déjà les principales tendances qui se dégagent des deux autres volets nous sommes en mesure de faire dès maintenant certaines recommandations que nous estimons urgentes.

1. **Au Ministère de l'éducation nous disons**

Premièrement:

qu'ayant constaté
- que le choix de métier de ces élèves n'est souvent pas définitif;
- que la variété de leurs intérêts ne peut être exploitée à cause du choix précoce et définitif qu'ils doivent faire;
- que les options qui leur sont offertes sont peu variées;
- que les choix qu'ils font ne sont pas toujours respectés;
- qu'ils travailleront souvent dans un métier qui n'a rien à voir avec ce qu'ils ont appris;

nous recommandons:

1.1 Que la certification de S.P.C. IV puisse être encore obtenue lorsque l'élève a cumulé le nombre d'unités requises selon la formule actuelle (par exemple MEA III suivi de MEA IV),

1.2 Que la certification de S.P.C. IV puisse aussi être obtenue grâce au cumul d'unités prises dans deux ateliers de niveau S.P.C. III à son choix en deux ans (par exemple MEA III suivi de EQM III),

1.3 Que la certification de S.P.C. IV puisse aussi être obtenue par le cumul d'unités dans des ateliers multiples ou donnée en fonction de profils types plus généraux (par exemple Homme d'entretien requérant des unités de menuiserie, d'électricité, de plomberie, de soudure, etc...),

1.4 Que pour les profils généraux, il soit possible d'acquérir des unités par l'apprentissage sur le champ (par exemple, pour éviter de multiplier l'équipement à l'infini, la plomberie pourrait s'apprendre avec un plombier).

Deuxièmement:

qu'ayant constaté

- que les élèves de S.P.C. ont manifesté par leurs échecs antérieurs et leur type de fonctionnement intellectuel que les apprentissages théoriques ne sont pas dans leur champ de compétence;
- qu'ils ont manifesté clairement par leur comportement et au Kuder qu'ils n'avaient aucun intérêt pour ce type d'activités;
- que ce champ d'activité regroupe les langues maternelle et seconde, les mathématiques, les sciences pures, humaines et religieuses;
- que les valeurs de ces élèves sont étrangères à celles véhiculées par les intellectuels du monde scolaire;

nous recommandons:

1.5 Que soit fortement remise en question l'opportunité de poursuivre avec eux cette démarche inutile,

1.6 Qu'aucun programme ni régime pédagogique ne soient élaborés pour eux en vase clos loin de leur réalité.

2. Aux gestionnaires de la C.S.R.B.-D.-M. nous disons

Premièrement:

qu'ayant constaté
- que la majorité des élèves de S.P.C. se situe au niveau du secondaire I faible;
- que la majorité des élèves de S.P.C. ont connu des échecs importants depuis au moins leur entrée au secondaire;
- que la majorité des élèves de S.P.C. accuse au moins un an de retard chronologique sur les confrères du régulier;
- que la majorité d'entre eux a connu des difficultés de comportement;
- que cette clientèle difficile existe et continuera d'exister dans nos écoles;

nous recommandons:

2.1 Que le S.P.C. demeure une voie ouverte à la clientèle identifiée ci-dessus,

2.2 D'établir sous forme de politique les critères de référence suivants:

a) de façon absolue, au moins une année de retard sur son groupe/âge (15 ans au 30 septembre en S.P.C. III);

b) de façon absolue, être en situation d'échec en secondaire II;

c) de façon absolue, ne pas avoir un retard pédagogique de plus de deux ans;

d) de façon facultative, être en difficulté de comportement à l'école.

Deuxièmement:

qu'ayant constaté
- que parmi les élèves du général qui ne sont pas en situation d'échec massif certains ont des caractéristiques les rapprochant des élèves du S.P.C. actuel;

- que certains élèves du général désirent terminer tôt leurs études;
- que certains élèves du général abandonnent l'école par manque d'intérêt et de motivation;
- que de 12 à 25% de la population scolaire répond au portrait du S.P.C.;

nous recommandons:

2.3 Que la voie du S.P.C. devienne une option parmi d'autres,

2.4 Que l'élève ait 15 ans à son entrée en S.P.C.III,

2.5 Que ce choix ne soit accepté qu'après rencontre avec un conseiller d'orientation,

2.6 Que l'on cesse de contingenter l'accès au S.P.C.

Troisièmement:

qu'ayant constaté

- que les choix d'options sont limités, surtout pour les filles;
- que les choix d'options ne sont pas toujours respectés;
- que les goûts sont peu pris en considération;
- que les groupes sont rapidement contingentés;

nous recommandons:

2.7 Que des options plus variées soient offertes aux filles pour tenir compte de leurs goûts pour le plein air et la vente,

2.8 Que les politiques contre le sexisme soient renforcées,

2.9 Que des options plus variées soient offertes aux garçons,

2.10 Que l'on ne ferme pas les groupes trop tôt,

2.11 Que la politique qui permet aux élèves du secondaire long de fréquenter une autre commission scolaire pour respecter le choix de l'élève s'applique aussi aux élèves du S.P.C.,

2.12 Que la C.S.R.B.-D.-M. fasse pression auprès du M.E.Q. pour expérimenter les recommandations 1.2, 1.3 et 1.4

Quatrièmement:

qu'ayant constaté
- que le cheminement scolaire de certains élèves permet de prévoir dès le secondaire I l'aboutissement au S.P.C.;
- que l'A.S. a pris la relève en secondaire II en offrant des services à des élèves ayant moins de trois ans de retard pédagogique;

nous recommandons: 2.13 D'offrir expérimentalement à des élèves de 14 ans, après étude poussée du dossier par les Services personnels, un pré S.P.C. axé sur des connaissances académiques utilitaires et terminales.

3. **Aux responsables de la formation des maîtres nous disons**

Premièrement:

qu'ayant constaté
- que la clientèle du S.P.C. est caractérisée surtout par son image négative de soi;
- qu'à la suite de leurs échecs scolaires ces élèves sont dévalorisés et éprouvent un fort sentiment d'inadéquacité;

- que ces difficultés se traduisent plus qu'ailleurs par des problèmes de comportement;
- que le plus souvent les enseignants du S.P.C. y sont affectés sans y être préparés;

nous recommandons: 3.1 Que l'on ajoute au programme de formation des maîtres des cours sur la psychologie de cette clientèle bien particulière et sur la façon de travailler avec elle et de l'aider.

Deuxièmement:

qu'ayant constaté
- que les élèves du S.P.C. préfèrent le concret à l'abstrait;
- que le nouveau exerce sur eux un plus grand attrait que le déjà vu;
- qu'ils préfèrent la routine au changement;

nous recommandons 3.2 Que l'on sensibilise les maîtres à un éventail d'approches et de méthodes permettant de tenir compte de ces particularités.

DEUXIEME PARTIE

CHAPITRE I

A) LIEN AVEC LA PREMIERE PARTIE

Ils sont concrets et centrés sur l'immédiat...

Dans la première partie de la recherche, nous avons cerné la population du secondaire professionnel court et vu clairement jusqu'à quel point ces élèves, par leur histoire, par leurs caractéristiques propres et par leurs attitudes, nous manifestent des besoins précis et spécifiques.

et nous leur offrons une école abstraite... et "déconnectée".

L'école actuelle est conçue par ceux qui, à la différence de ces jeunes, y ont réussi et donc y croient. Dans cette école, même les aménagements supposément prévus pour eux ne sont en réalité que des programmes édulcorés consentis à des élèves dont on croyait que la différence signifiait l'infériorité. Reconnaissons que ce n'est pas parce que cette approche a échoué qu'il faut maintenant nier la nécessité pour eux d'une approche différente... Et dire qu'il y a présentement de fortes tendances à accentuer le caractère théorique de l'école et à penser qu'on pourra ainsi répondre aux besoins de tous les jeunes!

A la suite de ces réflexions, aborder maintenant notre démarche autour de l'hypothèse II telle que posée au début peut paraître illogique mais il faut se rappeler que la recherche autour des trois hypothèses a été menée concurremment.

Il faut repenser les programmes...

Déjà alertée par les difficultés de motivation aux apprentissages scolaires des élèves du secondaire professionnel court, la Commission scolaire régionale Blainville Deux-Montagnes (en 1978) avait mandaté un comité chargé d'élaborer un programme académique pour cette clientèle bien particulière.

et les prévoir différents plutôt que dilués.

Avec les autres membres du comité, nous avons constaté qu'il est impossible d'utiliser, même allégés, les programmes du secondaire général à cause: 1) des carences dans leurs apprentissages 2) du manque de liens entre les matières 3) de l'inutilité de nombreux contenus quant à leur application pratique et 4) de l'absence de certains items essentiels. Sans pouvoir définir ces élèves, nous savions déjà pertinemment qu'il ne leur fallait pas "moins de choses" mais "autre chose". Nous avons voulu tenir compte d'une autre réalité: dans deux ans au plus tard ils auront quitté l'école. Ces impératifs nous ont amenés à formuler des objectifs de programme qui n'étaient pas en terme de notions académiques ni de théorie.

B) LES OBJECTIFS DE NOTRE DEMARCHE

Tout programme pour le SPC devrait être construit selon ce modèle.

Nous avions observé que ces jeunes ont de la difficulté à généraliser leurs apprentissages. Par exemple, pour eux calculer la taxe ou un montant d'intérêts à verser constituent autant d'activités différentes entre lesquelles ils ne font pas le lien de la technique du calcul du pourcentage. Devant cette évidence, nous avons voulu identifier le plus de situations concrètes qu'ils ont ou auront à vivre, et ce sont ces situations qui sont devenues l'objet de notre programme. Dans cette optique les connaissances théoriques nécessaires devenaient des outils et non des objectifs en eux-mêmes.

De la sorte nous pensions que tous seraient outillés et espérions que certains se rendraient intuitivement à la généralisation.

Le carcan d'un modèle scientifique...

Nous venions de compléter l'élaboration des thèmes lorsque nous avons entrepris la présente recherche. La démarche que nous avons préparée autour de ceux-ci avait pour objectif d'offrir à cette clientèle des possibilités d'apprentissages concrets. Cependant, la recherche nous encadrait dans le modèle scientifique avec ce qu'il implique en terme de procédure et de mesure. Pour satisfaire ces exigences, il fallait préciser les situations d'apprentissage (dans le temps, les modalités, etc...) et identifier clairement des apprentissages mesurables. C'est alors que, entrainés par ce besoin de mesures scientifiques, nous avons dévié de notre course initiale. Notre objectif premier est devenu un outil pédagogique.

La formulation de l'hypothèse II de la recherche reflète clairement ce changement de philosophie. Elle sous-entend que l'on pourrait davantage "faire passer" un programme défini à l'avance si l'on avait l'art d'utiliser une approche centrée sur des thèmes.

nous fait dévier...

Insensiblement nous avions glissé de l'apprentissage de situations à l'apprentissage par la situation.

et la réalité nous ramène.

Notre créativité s'est trouvée inhibée par des schèmes pédagogiques traditionnels. Il nous a fallu de nombreux "échecs" et l'ingéniosité tenace des enseignants pour découvrir qu'il était possible de mesurer autre chose que des connaissances théoriques traditionnelles.

Ainsi, par exemple, nous avons constaté, lors des tests sur le calcul des fractions, que les élèves n'avaient pas amélioré leurs connaissances à ce niveau que ce soit par l'enseignement traditionnel ou à travers un thème. Par contre, un autre test portant sur le calcul de la taxe et d'un rabais a démontré qu'ils ont sû maîtriser facilement l'applications du pourcentage grâce à un autre thème vécu différemment. Ce sont les résultats de cette expérimentation et de cette réflexion qui font l'objet de cette seconde partie du rapport de recherche.

CHAPITRE II

METHODOLOGIE ET DEROULEMENT

A) SCHEMA EXPERIMENTAL

De belles intentions...

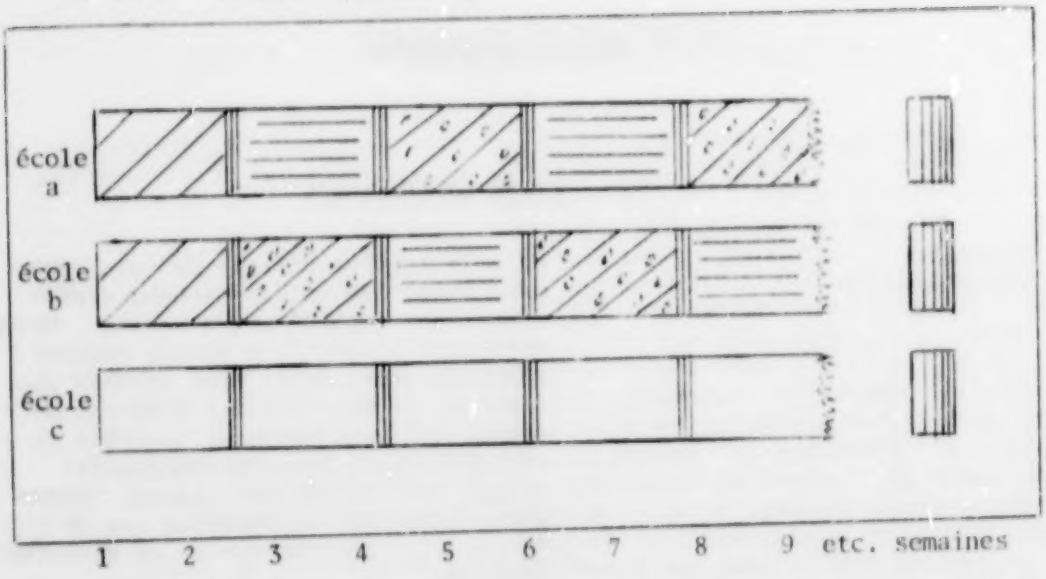
Dans le rapport d'étape de juin 1980 nous avons présenté le schéma expérimental qui a guidé notre action. Notre but étant de vérifier si une méthode d'enseignement était plus valable que l'autre, il nous fallait élaborer un schéma qui nous offre un contrôle de certaines variables intermédiaires telles que les groupes classes hétérogènes organisés en fonction des choix de cours et des besoins de la structure scolaire.

une bonne méthode...

Nous avons pensé un schéma en quatre étapes ou chaque école serait alternativement en situation expérimentale et contrôle. A la première étape, tous les élèves devaient être soumis à un pré-test destiné à mesurer leur niveau de connaissance sur un certain nombre de notions. A la deuxième, les groupes expérimentaux travailleraient les notions selon l'approche centrée sur des thèmes pendant que les groupes contrôles les aborderaient selon une approche traditionnelle (il est arrivé que, malgré les engagements pris, certains enseignants travaillent toute autre chose avec leurs élèves). A la troisième étape, un post-test équivalent (ou parfois le même) était administré à tous les élèves. Enfin, à la quatrième étape, un test devait vérifier la rétention à long terme des notions apprises.

Nous présentons dans l'encart 1 ce schéma expérimental.

Encart 1 : schéma expérimental



Légende:

préparation d'un thème

expérimentation d'un thème

préparation d'un thème et enseignement des objectifs de façon traditionnelle

enseignement traditionnel sans tenir compte ni des thèmes ni des objectifs

période de testing

test final

B) DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION

...et une dure réalité.

Ce schéma expérimental, intéressant en soi, n'a pas toujours été suivi avec toute la fidélité prévue. Contrairement à la situation que nous avions rencontrée pour la collecte des données utiles au travail sur la première partie (enquête à partir des dossiers et testing assez bref dans des conditions que nous avons directement contrôlées et que nous avons cherché à rendre agréables), le travail de recherche pour la deuxième partie exigeait de la part des enseignants et des élèves un travail et une collaboration à plus long terme et ressemblant plus au travail scolaire dont nous avons si clairement fait remarquer l'aspect rébarbatif aux yeux de ces jeunes.

1- En 1979-1980

En 1979-1980, une école seulement a accepté de participer à l'expérimentation des thèmes; des mesures contrôles ont pû être obtenues dans une autre école.

a) premier thème

En prélude: une "fête de Noël".

Cette année-là, deux thèmes ont été expérimentés. Le premier portait sur le gaspillage. Ce choix a été fait pour profiter de l'occasion de Noël où les phénomènes de la consommation et du gaspillage sont facilement observables. La préparation et la réussite d'une fête de classe servaient de prétexte à la présentation du thème.

Les élèves, partagés en équipes de travail, devaient, les uns obtenir les autorisations, d'autres trouver et décorer un local, certains organiser les activités et les derniers préparer un goûter.

Dans le but de roder la formule et d'intéresser les élèves, les enseignants ont volontairement laissé beaucoup de souplesse au cadre de l'expérimentation. Ils en ont ajusté le déroulement au fur et à mesure de l'évolution des évènements et renoncé aux mesures précises. A cause de ce choix, nous n'aurons que des impressions subjectives sur les résultats réels de la démarche.

Nous présentons schématiquement dans l'encart 2 qui suit, les caractéristiques essentielles de ce premier thème.

Encart 2: premier thème,"le gaspillage"

(1) Objectif général: - préparer et réaliser une fête de classe.

(2) Objectifs spécifiques:

- FRA 1) verbes du premier groupe
  2) phrases simples
  3) français oral
  4) compréhension d'une consigne

- MAT 1) addition et multiplication
  2) notions de perte et profit
  3) poids et mesures métriques

(3) Méthodologie: - arriver à un résultat optimal au moyen d'équipes de travail se partageant les responsabilités.

(4) Mesures: - à cause du travail en équipes, tous les élèves n'étant pas dans toutes les situations d'apprentissage, les mesures uniformes devenaient impossibles.

(5) Faits observés et remarques :

- à cause de la méthode de travail en équipes et du partage des responsabilités les élèves n'ont pas été placés dans toutes les situations d'apprentissage;

- nous ne pouvons tirer aucune conclusion vérifiable de l'expérimentation;

- le matériel didactique est resté du matériel conventionnel.

b) deuxième thème

"Consommateur averti" un thème mieux structuré.

Le deuxième thème expérimenté portait sur l'achat éclairé d'une voiture. Il a été choisi en tenant compte

1) de l'importance du phénomène auto dans la région (ne penson qu'à G.M. à Boisbriand et à St-Eustache et à la piste d'essai des véhicules automobiles de Blainville);

2) de la place de l'auto dans le système de valeurs des élèves et

3) du fait que deux groupes sur quatre étaient inscrits en mécanique auto.

Ce thème nous a apporté peu de résultats utilisables dans le cadre du schéma prévu. En effet, aux résultats des élèves du groupe expérimental, nous ne pouvons comparer que des résultats très partiels puisqu'un seul professeur d'une autre école a collaboré de façon constante.

L'encart 3 présente les caractéristiques principales de ce deuxième thème.

1979-1980 une année difficile.

Les résultats de cette première année sont trop fragmentaires et limités pour permettre d'en tirer des conclusions sûres. Le cheminement prévu, qui nous apparaissait devoir être non menaçant, s'est révélé au contraire ardu à réaliser. Nous avons constaté que tout le monde veut du changement quand il s'agit de faire changer les autres (les élèves ou la structure scolaire...) mais que chacun résiste fortement à se remettre en question. Et accepter de s'impliquer dans l'expérimentation signifiait accepter de douter...

Encart 3: deuxième thème,"consommateur averti"

① Objectif général:

- faire en sorte que l'élève devienne un consommateur averti face à l'acquisition d'une voiture. (rêve vs réalité)

② Objectifs spécifiques:

- FRA 1) verbe
  2) adjectif qualificatif (genre et nombre)
  3) mots de même famille
  4) compréhension de texte
  5) composition de phrases simples
- MAT 1) opérations de base avec nombres décimaux
  2) notions de % et de taxe
- ANG - correction des anglicismes
- ERC - place prise par l'auto dans notre société.

③ Méthodologie:

- travailler en groupes à partir du texte de l'APA, de fiches et d'exercices en FRA et MAT;
- expérimenter individuellement l'achat d'une auto chez un concessionnaire.

④ Mesures:

- examens objectifs:
  - en français, pré et post-tests équivalents;
  - en mathématique, pré-test plus difficile que le post-test;
- contenu thématique du testing non relié au thème.

⑤ Faits observés et remarques :

- les garçons se sont montrés plus intéressés que les filles;
- l'intérêt a baissé rapidement;
- les mesures obtenues des écoles en situation contrôle ont été incomplètes;
- la grève des enseignants a perturbé le déroulement de l'expérimentation; elle a provoqué le retard, puis l'annulation des visites prévues;
- les enseignants ont observé que les élèves ont besoin de changement et de pauses fréquentes.

2- En 1980-1981

En 1980-1981, les deux autres écoles de la Commission scolaire se sont impliquées dans la recherche et nous ont procuré la plupart des données nécessaires à l'analyse.

a) troisième thème

"La pollution" un thème trop long.

Le troisième thème a été expérimenté en 1980-1981. Le travail a alors porté sur la pollution.

Dès le départ, les élèves ont réagi très négativement devant le pré-test qui ressemblait trop à un examen. Ils se sont vite lassés du sujet et ont manifesté leur rejet. Il a été pénible pour les enseignants de compléter le cycle de sept jours prévu pour le thème.

Nous avons des résultats très complets de cette expérimentation et, ce qui nous a étonnés, ils ne semblent pas refléter la profonde réticence mentionnée par les enseignants.

L'encart 4 expose de façon schématique les données concernants ce thème

Encart 4: troisième thème, "la pollution"

(1) Objectif général:	- faire passer des connaissances académiques au moyen du thème.
(2) Objectifs spécifiques:	- FRA 1) phrase simple affirmative, négative, interrogative; 2) vingt-cinq mots sur le thème (sens et orthographe); 3) idées principale et secondaires d'un texte. - MAT 1) opérations de base dans les nombres naturels; 2) fractions; 3) nombres fractionnaires. - ANG - vingt expressions courantes sur le thème.
(3) Méthodologie:	- travailler en groupe à l'aide de fiches scolaires de forme conventionnelle (textes et exercices portant sur le sujet du thème).
(4) Mesures:	- examens objectifs: - en français, pré et post-tests équivalents - en mathématique, pré et post-tests équivalents - en anglais, pré et post-tests équivalents.
(5) Faits observés et remarques :	- les élèves ont réagi négativement à la formule de test; - les élèves ont réagi négativement à la longueur du thème; - l'enseignement était traditionnel dans sa présentation; - les objectifs étaient trop académiques; - les mesures ont été très complètes; - les exercices concrets envisagés n'ont pas été mis à exécution.

b) quatrième thème

"Les drogues" un essai d'ajustement.

Malgré le demi-succès rencontré avec le thème précédent, les enseignants de l'autre polyvalente ont accepté, avec réserves, d'en expérimenter un autre, à la condition d'en réduire la durée.

Cette fois, à cause de la proximité des vacances de Noël, de l'opportunité de ce sujet à ce moment et de l'intérêt présumé des élèves pour la question, le thème choisi fut celui des drogues.

L'intention des enseignants était d'aborder le thème de la façon suivante: Les élèves du S.P.C. III auraient eu à mettre sur pied des kiosques d'information et à organiser des conférences sur les effets de la cigarette, de l'alcool et des drogues à l'intention de tous les élèves de la polyvalente.

L'ampleur et la complexité de l'organisation du projet demandait une grande disponibilité. Les enseignants déjà peu convaincus et absorbés dans leur tâche régulière ont jugé les délais trop courts pour mettre sur pied un tel projet. Ils se sont donc rabattus sur une méthodologie plus traditionnelle avec laquelle ils pouvaient plus facilement composer dans les circonstances. Ils ont exploité le thème dans les trois matières de base à travers des fiches préparées pour l'occasion.

L'encart 5 situe ce quatrième thème.

Encart 5: quatrième thème, "les drogues"

(1)	Objectif général:	- donner de l'information sur les drogues.
(2)	Objectifs spécifiques:	- FRA 1) verbes aux trois temps principaux de l'indicatif; 2) vingt mots nouveaux (sens et orthographe); 3) idées principale et secondaires d'un texte; 4) recherche de documentation sur un sujet précis. - MAT - données statistiques (compilation, tableaux et graphiques). - ANG 1) vocabulaire de 70 mots; 2) pluriel des noms; 3) construction de phrases.
(3)	Méthodologie:	- prévue: bâtir des kiosques d'information où des notions utiles seraient ressorties spontanément; - réalisée: travailler à partir de fiches de FRA, MAT et ANG.
(4)	Mesures:	- examens objectifs: - en français, pré et post-tests d'orthographe adéquats; pré et post-tests de vocabulaire de difficulté très inégale: pré et post-tests de grammaire différents. - en mathématique, pré et post-tests comparables. - en anglais, pré et post-test comparables.
(5)	Faits observés et remarques :	- la méthodologie prévue a été changée; - les mesures ont porté sur les objectifs spécifiques et non sur l'objectif général; - les examens ont été inégaux; - les résultats ont été fragmentaires; - les élèves se sont vite lassés du sujet; - les trois pré-tests ont suivi de trop près les trois post-tests du thème précédent.

c) cinquième thème

"Le centre d'essai" les leçons commencent à porter fruit.

Il a fallu une rencontre et un sérieux effort de remotivation pour que les enseignants acceptent de se réimpliquer. Ceci est facile à comprendre car, pour travailler à la recherche, nous leur demandions de briser le rythme de leur enseignement habituel. Leur clientèle déjà difficile est, de plus, très sensible à ce facteur.

Malgré tout, les enseignants ont accepté de préparer un cinquième et très court thème portant sur l'auto. Cette fois-ci, le sujet a été abordé de façon très différente et plus réaliste. Les professeurs ont organisé une visite au centre d'essai des véhicules automobiles. La préparation et le retour sur la visite ont servi de prétexte à la présentation du matériel pédagogique. Le succès de l'expérimentation fut plus grand mais des difficultés furent quand même rencontrées.

Dans les groupes expérimentaux, la réaction à la visite fut positive. Mais la réaction à l'enseignement théorique le fut moins! Quant à la réaction des groupes contrôles au testing elle fut carrément négative. Cet état de chose a contribué à stimuler l'opposition des enseignants qui devaient prendre la relève dans l'expérimentation.

On trouve à l'encart 6 les détails concernant ce thème.

Encart 6: cinquième thème, "centre d'essai"

(1) Objectif général:

- tirer un profit optimal d'une visite au centre d'essai des véhicules automobiles de Blainville.

(2) Objectifs spécifiques:

- FRA 1) vocabulaire et orthographe des parties de l'auto;
  2) pluriel des noms, adjectifs et verbes
- MAT - revue des mesures métriques avec application sur le rectangle et le carré (périmètre et surface).
- ANG - vocabulaire sur les parties de la voiture;

(3) Méthodologie:

- travailler à partir du document du centre d'essai pour le FRA et MAT;
- visiter le centre d'essai;
- faire un retour sur la visite.

(4) Mesures:

- examens objectifs:
  - français, mathématique et anglais présentés en un test unique;
  - pré et post-test équivalents;
  - mesures complètes.

(5) Faits observés et remarques :

- la motivation du groupe expérimental a été excellente;
- le groupe contrôle a mal réagi au testing;
- l'ensemble du thème s'est déroulé du lundi au vendredi inclusivement.

d) sixième thème

"La caisse populaire"...

Une longue pause de réflexion a suivi avant que les enseignants ne s'impliquent à nouveau. A la suite de cette période, l'équipe qui devait prendre la relève nous est revenue avec une proposition précise d'expérimentation. Le projet qui a été élaboré et vécu dans cette école portait sur les affaires financières courantes.

serait-ce la formule?

Dans cette dernière expérimentation les enseignants ont constitué une caisse populaire dans un local et ils ont placé les élèves dans de véritables situations de transactions bancaires de toutes sortes (dépôts, retraits, emprunts, achats, etc...). La direction de l'école a accepté de jouer le rôle d'agents de crédit. Un des professeurs a agi comme comptable. L'organisation du thème a permis aux enseignants d'être à la disposition constante des élèves.

Les élèves des cinq classes n'ont pas vécu le thème au même moment. Pour plus d'efficacité, ils ont été partagés en deux sous-groupes comprenant chacun deux groupes de garçons. Pendant trois journées consécutives, les blocs matières ont été abolis et le thème a été exploité pour lui-même, sans faire mention de FRA, MAT, ANG, ERC. Le groupe de filles inscrites au commerce, a participé activement aux six jours, d'abord aux caisses puis en vivant l'expérience comme les autres.

Les pré et post-tests ne ressemblaient en rien à un examen traditionnel.

Nous présentons dans le septième encart les détails concernant ce thème.

Encart 7: sixième thème,"caisse populaire"

(1) Objectif général:	- être en mesure de faire des opérations financières courantes.
(2) Objectifs spécifiques:	- être en mesure de - remplir une facture, faire un chèque, remplir un bordereau, calculer la taxe, calculer un rabais, faire un emprunt et calculer les intérêts; - savoir réfléchir sur un choix de consommation dans les domaines du transport, du logement, des vêtements, des loisirs et de l'alimentation.
(3) Méthodologie:	- participer à un jeu de rôle où chaque élève doit se débrouiller adéquatement dans chacune des situations à apprendre.
(4) Mesures:	- le même test a été administré avant et après l'expérience; - test sous forme d'exercices à faire et non de questions à répondre; - mesures complètes; - en anglais, la forme des questions ne permettant pas de discriminer l'apprentissage, nous n'en avons pas retenu les résultats.
(5) Faits observés et remarques :	- il y a eu décloisonnement complet des matières académiques; - absorbés par les activités, certains élèves restaient en classe entre les cours et arrivaient même avant l'heure en début d'activité; - les enseignants ont eu à faire un travail de préparation et de réalisation qui a demandé un investissement de temps considérable; - il n'y a eu que très peu d'interventions disciplinaires à faire; - la méthodologie permettait le respect du rythme individuel; - la présence continue des enseignants a amélioré le ratio maître/élève.

Malheureusement, l'année scolaire était trop avancée pour envisager le long travail de préparation nécessité par ce genre d'approche avec un autre thème.

3- La rétention à long terme.

La vérification de la rétention à long terme prévue dans le schéma expérimental perdait tout son sens. En effet, le seul thème où s'était manifestée une amélioration notable des apprentissages était le dernier. Il se situait à trois semaines de la période des examens. Il nous apparaissait évident que cette mesure dans les circonstances n'avait plus de raison d'être.

pour les élèves présents aux deux testings.

Nous n'avons retenu pour fin d'analyse que les résultats des élèves ayant répondu au pré et au post-test de façon à toujours avoir des populations parfaitement comparables. Ainsi, par exemple, sur un groupe de vingt élèves, lorsqu'il y en avait dix-huit au pré-test et quinze au post-test, nous n'avons retenu que les résultats des treize élèves présents aux deux séances de testing. Nous avons toujours procédé de cette façon même si cela devait diminuer le nombre de résultats à traiter.

Certaines mesures ont dû être éliminées...

Nous allons diviser ces résultats en deux groupes. Premièrement, nous allons relever a) les résultats aberrants ou dont la validité pourrait être mise en doute et b) les résultats fragmentaires. Nous allons les scruter en détail, pour juger de leur utilisation ultérieure. Deuxièmement, nous allons examiner les résultats retenus sous les angles suivants: a) Quelle a été l'influence de la situation expérimentale? b) Y a-t-il eu une différence entre les apprentissages dans les trois matières de base? et c) Le choix du thème a-t-il joué un rôle?

mais la plupart ont été retenues.

Pour faciliter la compréhension, l'analyse et les comparaisons entre les résultats, ceux-ci sont toujours présentés en pourcentage.

Elles prendront leur sens grâce aux observations sur le vif.

Il nous a semblé souvent que les aspects les plus riches en information ne provenaient pas de mesures obtenues au moyen de tests, mais plutôt des réactions et des comportements observés en cours d'expérimentations. Nous réserverons donc une attention particulière à cet aspect informel du vécu de l'expérience.

B- LES RESULTATS DOUTEUX

1) Les résultats aberrants

Quelques résultats douteux provenant ...

Dès l'abord, certains résultats nous sont apparus très déviants. Nous avons cherché à en comprendre le pourquoi. Selon la réponse obtenue, nous avons conservé ou rejeté ces résultats pour l'analyse ultérieure.

a) Sous-test vocabulaire, thème: "drogues"

d'instruments de mesure différents...

Le tableau I nous présente les résultats détaillés en français au thème "drogues". Comme nous pouvons l'observer, le sous-test vocabulaire accuse une chute dramatique dans les situations contrôle et expérimentale. Nous avons fait l'analyse interne du matériel de testing pour constater que la formulation des questions avait changé et devenait beaucoup plus difficile dans le post-test. Devant ce fait nous avons décidé d'éliminer ce sous-test. En procédant à ce rejet nous ne changeons aucunement le sens des résultats.

Tableau I: Résultats détaillés en français au thème "drogues" pour les groupes expérimental et contrôle cumulés en %

	P.S.E. (expérimental)			P.D.M. (contrôle)			Ecart entre la P.S.E. et la P.D.M.
	Pré	Post	≠	Pré	Post	≠	≠P.S.E. - ≠P.D.M.
Ortographe	48,5	54,7	+ 6,2	54,3	56,2	+ 1,9	
Vocabulaire	71,6	29,9	-41,7	73,1	27,6	-45,5	
Grammaire	30,7	35,4	+ 4,7	30,0	27,2	- 2,8	
Français avec vocabulaire	50,3	40,1	-10,2	52,5	37,0	-15,5	5,3
Français sans vocabulaire	39,7	45,1	+ 5,4	42,1	41,6	- 0,5	5,9

d) Groupe 05 (filles), thème: "drogues"

ou d'un mauvais "timing".

Un autre résultat nous a semblé aberrant. Il s'agit de celui des filles en situation expérimentale à la P.S.E. dans le thème "drogues". Alors que dans les autres thèmes, elles présentaient un profil d'apprentissage semblable à celui des garçons de leur école, à ce thème elles ont réagi de façon très différente. Ce comportement étonnant a été expliqué par les enseignants de la façon suivante: les filles du groupe 05 ont été soumises au post-test à la dernière période du dernier jour de classe avant les vacances de Noël.

Etant donné ce fait, nous estimons que ces résultats risquent d'être peu valides et, par prudence, nous préférons ne pas en tenir compte parce qu'il reflètent plus l'influence du jour et de l'heure que la rétention et l'apprentissage réels.

Tableau IV: Résultats des garçons, des filles et résultats moyens aux tests du thème "drogues" exprimés en %.

Matières	Sexe	Nombre d'élèves	Pré	Post	≠
FRA	garçons	39	36,3	45,5	+ 9,2
	filles	8	54,1	40,8	-13,3
	moyenne		39,7	44,7	+ 5,0
MAT	garçons	37	31,5	51,2	+19,7
	filles	5	17,6	31,2	+13,6
	moyenne		29,9	48,9	+19,0
ANG	garçons	10	24,0	45,6	+21,6
	filles	12	59,3	58,2	- 1,1
	moyenne		43,3	52,4	+ 9,1

2) Les résultats fragmentaires

a) En français

D'autres données n'ont pû être retenues faute de points de comparaison...

En français, nous avons des résultats pour tous les thèmes dans les deux situations contrôle et expérimentale. Dans cette matière nous pourrons même à l'occasion utiliser les résultats obtenus à des sous-tests de vocabulaire, d'orthographe ou de grammaire. Pour certains thèmes ces subdivisions n'ont pas été utilisées. En général, pour l'analyse des résultats nous ferons référence aux moyennes globales obtenues.

b) En mathématiques

En mathématiques, nous avons complètement éliminé les résultats au thème "auto", ainsi que nous l'avons vu plus haut. Au thème "drogues", suite à des circonstances indépendantes de notre volonté, les groupes contrôles n'ont pas passé les tests de mathématiques. Nous n'aurons donc pas la possibilité d'y faire des comparaisons.

c) En anglais

Au thème "caisse populaire", le test d'anglais n'a pas été retenu, sa correction objective s'avérant impossible.

Aux thèmes "drogues" et "pollution", trois groupes sur cinq n'ont pas participé à l'expérimentation et n'ont pas passé les tests préparés. Les résultats moyens des deux groupes impliqués dans le premier thème à titre de groupes contrôles et, dans le second, à titre de groupes expérimentaux, serviront de référence pour fin d'analyse.

C- ANALYSE

1- En 1979-1980

a) Analyse quantitative

A la fin de 1979-1980, à cause du peu de "chiffres"...

Nous présentons au tableau V les résultats obtenus au cours de l'expérimentation du seul thème mesuré. Nous n'avons des résultats contrôles qu'en français et ceux-ci, comme il est facile de le constater ne reflètent aucune différence significative dans l'apprentissage. De plus, notre population en situation expérimentale n'a jamais été placée en situation contrôle et vice-versa, ce qui réduit encore nos possibilités d'analyse comparative.

Tableau V: Résultats moyens et différence aux pré et post-tests en français et mathématique au thème "consommateur averti" pour les groupes contrôle et expérimental.

		Nombre d'élèves	Moyenne de groupe au pré-test	Moyenne de groupe au post-test	Δ
P.S.I. (expérimental)	FRA	21	62,5%	64,5%	+2,0%
	MAT	22	37,6%	44,0%	+6,4%
P.S.I. (contrôle)	FRA	33	51,4%	55,8%	+4,4%
	MAT				

Nos résultats pour cette année ne nous permettent donc ni d'infirmer ni de confirmer notre hypothèse.

b) Analyse qualitative

et malgré les observations faites...

Cette carence au niveau des mesures quantitatives ne signifie pas une absence d'expérimentation ni de données. Nous avons essayé de comprendre, à partir des observations faites sur la procédure et les réactions "comportementales" des élèves,(1) l'impact de l'utilisation de l'approche préconisée dans notre hypothèse de base.

Ces observations et celles découlant de l'expérimentation de 1980-1981 peuvent difficilement être traitées séparément. Les leçons tirées des deux années sont tellement interreliées qu'on peut difficilement les attribuer à une expérimentation plutôt qu'à une autre.

nous devons conclure à l'hypothèse nulle.

Si l'expérimentation de ce volet de la recherche s'était terminée là, nous n'aurions pû conclure ni dans un sens ni dans l'autre.

Les résultats de cette première année nous ont contraint à une plus grande rigueur (ce qui n'est pas facile dès qu'on touche à la pédagogie!). Sans un contrôle serré nous ne pouvions espérer obtenir des résultats plus concluants.

(1) Recherche 79-51 Rapport annuel juin 1980 : annexe II "Rapport des enseignants".

2- En 1980-1981

L'année suivante sera celle d'un cheminement ardu mais fructueux.

Au cours de l'année scolaire 1980-1981, quatre thèmes ont été expérimentés. Malgré les difficultés déjà soulignées, l'information recueillie est suffisamment riche pour permettre une analyse intéressante. De nombreuses interrogations ont surgi au fur et à mesure du déroulement de l'expérience et se sont ajoutées à celles qui découlaient déjà de l'hypothèse de base. Nous essaierons dans le présent chapitre de cerner les faits qui nous permettront de fournir des réponses satisfaisantes.

a) Influence de la situation expérimentale

Ayant contrôlé le facteur "groupe/élève par école"...

L'application de notre schéma expérimental visait à nous offrir un contrôle sur la variable "groupe/élève par école" jouant dans la recherche. Nous voulions pouvoir attribuer avec certitude les effets constatés à l'approche et non pas à l'école impliquée. Pour y arriver, les expérimentations ont été menées alternativement dans une école puis dans l'autre. Nous présentons à l'encart 8, la distribution des situations expérimentales et contrôles par école pour chaque thème.

Encart 8: Répartition des écoles en fonction des situations (par thème).

thème / situation	Pollution	Drogues	Auto	Caisse pop.
Expérimentale	PDM	PSE	PDM	PSE
Contrôle	PSE	PDM	PSE	PDM

Chaque élève s'est donc retrouvé deux fois dans chacune des situations. Ceci nous assure, puisque les deux groupes sont constitués des mêmes élèves, que les comparaisons portent bien sur les effets de la méthodologie expérimentée.

et ayant mesuré la présence ou l'absence de progrès...

Nous avons procédé au calcul des moyennes obtenues aux pré et post tests. Puisque, comme nous l'avons précisé plus tôt, nous n'avons retenu que les résultats des élèves présents aux deux testings, la différence entre ces deux résultats démontre le progrès réalisé par chacun d'eux. Outillés de ces indices individuels de progression ou de régression, nous avons pu brosser le tableau comparatif de l'évolution de groupe dans l'apprentissage. Le tableau VI nous offre le portrait global de ces cheminements individuels où chaque élève a été comparé à lui-même.

nous pouvions déjà croire à l'efficacité de l'approche thématique.

Ainsi, nous voyons qu'en situation expérimentale, 79% des élèves ont obtenu une meilleure note au post test qu'au pré test contre 52% en situation contrôle.

Tableau VI: % des élèves ayant progressé, régressé et étant restés stables du pré au post-test pour l'ensemble de l'expérimentation.

	progression	régression	stabilité
Expérimentale (N)	79% (241)	17% (52)	4% (13)
Contrôle (N)	52% (147)	40% (112)	8% (22)

Nous pouvons également constater que seulement 17% des élèves y régressent contre 40% en situation contrôle.

Au delà de ces résultats et à travers les séances de testing nous avons appris que...

Les résultats obtenus en situation contrôle nous éclairent particulièrement bien sur un des aspects du comportement de ces élèves. Comment tant d'élèves peuvent-ils ne plus savoir une semaine plus tard ce qu'ils savaient une semaine plus tôt? Nous croyons qu'ils savent encore. Le hic n'est pas là!

ces élèves se refusent à performer sur demande...

A la différence des autres élèves de l'école, ils se refusent à performer sur demande et ne sont pas motivés par l'objectif des "bons points".

à des tests qui les mesurent mal...

Depuis trop longtemps ils ont été placés en face de tests, d'examens, de contrôles qui ne mesuraient en rien les apprentissages pratiques qu'ils avaient pu réaliser pendant un certain laps de temps. Las de répondre à vide à des questions sans pertinence pour eux ils ne ressentent aucune motivation à performer à des tests qui les mesurent mal.

et se protègent en accumulant les échecs.

Ici leur "image de soi" entre en jeu. Il vaut mieux échouer parce qu'on a pris un examen à la blague que d'échouer après avoir fait un effort. Dans le premier cas, l'échec ne prouve rien et ne fait pas mal puisqu'il est volontaire. Dans le second il est frustrant parce qu'il confirme à l'élève son infériorité par son incapacité à répondre aux attentes.

Et pourtant ils ont montré qu'ils ont appris!

Or, n'est-il pas heureux de constater que malgré cette attitude défaitiste qui s'est manifestée à travers les réactions au testing même en situation expérimentale, on arrive, avec une autre approche, à réduire de 40% à 17% le nombre d'élèves chez qui joue cette résistance. On peut dire sans crainte de se tromper que les mêmes élèves avec les mêmes professeurs ont mieux appris (ce qui était mesuré) en situation expérimentale qu'en situation contrôle.

Pourquoi?

Nous avançons l'hypothèse que celui qui a le sentiment ou la conviction de savoir quelque chose ou d'avoir appris de nouvelles notions montrera moins de résistance à faire la preuve de ses connaissances.

Face à leur jeu...

Comment cette conviction a-t-elle pu naître chez les élèves en situation expérimentale? Depuis longtemps ils ont pris l'habitude de manifester leur crainte de ne pas apprendre en cherchant à créer des diversions.

on peut se laisser gagner...

Nous faisons l'hypothèse que cette attitude négative finit par avoir un effet déprimant chez l'enseignant qui peut avoir tendance à renoncer à ses objectifs premiers.

Nous croyons avoir constaté que, sous prétexte d'ajuster son enseignement aux "besoins" de sa clientèle, il dévie tant dans son approche qu'il sent contestée que dans ses objectifs qu'il croit irréalistes. En 1979-1980, aux pages 3 et 6 de leur rapport annuel, les enseignants ne soulignaient-ils pas cette nécessité de souplesse et d'ajustement "aux besoins" des élèves? (1)

car résister est difficile...

Nous avons senti jusqu'à quel point il a été pénible pour les enseignants de respecter jusqu'au bout les engagements pris dans le cadre de la recherche. En 1980-1981, n'avons-nous pas dû réduire progressivement la durée des expérimentations?.

mais le faire profite à chacun.

Le choix des thèmes et des méthodes n'était peut-être pas parfaitement adapté. Cependant, les objectifs prévus étant clairs, le matériel étant prêt et la volonté de persister dans la démarche étant là, les enseignants ont persévéré malgré les résistances rencontrées. Bien plus, nous pouvons dire qu'une fois le travail complété ils ont été surpris d'apprendre que l'expérimentation avait donné des résultats concrets car leurs perceptions s'arrêtaient aux réactions négatives des élèves. Peut-être au départ s'attendaient-ils à des miracles?

(1) Recherche 79-51 Rapport annuel juin 1980: annexe 11 "Rapport des enseignants".

Peut-être espéraient-ils un changement radical dans les attitudes de leurs élèves? Mais les élèves sont restés eux-mêmes, ils ont continué de résister au travail. Ils ont réagi aux mesures. Mais ils ont appris.

Pour inverser la vapeur, il faut s'obstiner.

La persévérance de l'enseignant dans une approche, peu importe laquelle, avec un but, peut importe lequel et du matériel prévu en conséquence serait-elle primordiale pour sécuriser ces élèves et vaincre leur résistance à apprendre et à le montrer?

b) Comparaison des apprentissages dans les trois matières de base.

En français et en mathématiques...

Dans la première partie de la recherche nous avions fait un certain nombre de constatations en ce qui a trait aux matières de base et surtout en ce qui concerne l'apprentissage du français et des mathématiques.

ils apprennent différemment.

Nous avions alors remarqué que cette population, lors de son passage à travers les deux premières années du secondaire, avait fait des acquisitions en français au niveau du programme de secondaire I. Elle n'avait cependant pas dépassé les acquis du primaire en mathématiques qu'elle avait toutefois consolidés.

Dans l'expérience que nous relatons maintenant, les résultats obtenus peuvent être compris comme une confirmation de cette tendance.

L'orthographe et le vocabulaire de la langue maternelle,

En français, tel que nous pouvons le constater au tableau VII, les progrès sont réels sur de courtes périodes (intervalle de temps entre le pré et le post-test) pour la situation expérimentale mais non pour la situation contrôle. Dans cette situation contrôle, les résultats obtenus laissent même croire que les élèves ont pu ici, comme nous le disions plus tôt, répondre au hasard.

en situation expérimentale, progressent...

En situation expérimentale, l'orthographe (tableau VII (2)) et le vocabulaire (tableau VII (3)) que l'on a voulu mesurer séparément, ont été massivement répétés dans tous les cours académiques et leur apprentissage a été intimement interrelié. Si on garde en mémoire les difficultés qui sont venus interférer dans la mesure du vocabulaire, on constate que la situation expérimentale a permis un apprentissage nettement supérieur à celui de la situation contrôle.

Tableau VII: 1) % d'élèves ayant progressé, régressé ou étant restés stables du pré au post-test en français (4 thèmes)

	Progression	Régression	Stabilité
Expérimentale	76%	22%	2%
(N)	(102)	(29)	(3)
Contrôle	44%	52%	4%
(N)	(57)	(68)	(5)

2) % d'élèves ayant progressé, régressé ou étant restés stables au sous-test orthographe (3 thèmes).

	Progression	Régression	Stabilité
Expérimentale	65%	19%	15%
(N)	(55)	(16)	(13)
Contrôle	47%	30%	23%
(N)	(51)	(32)	(25)

3) % d'élèves ayant progressé, régressé ou étant restés stables au sous-test vocabulaire (2 thèmes).

	Progression	Régression	Stabilité
Expérimentale	58%	31%	11%
(N)	(26)	(14)	(5)
Contrôle	36%	59%	5%
(N)	(31)	(51)	(5)

4) % d'élèves ayant progressé, régressé ou étant restés stables au sous-test grammaire (2 thèmes).

	Progression	Régression	Stabilité
Expérimentale	60%	35%	5%
(N)	(33)	(19)	(3)
Contrôle	40%	47%	13%
(N)	(25)	(29)	(8)

grâce à la "concrétisation"...

Nous voyons là une preuve que, pour ces élèves, un apprentissage relié à un contexte concret a plus d'impact et de signification qu'un apprentissage trop abstrait. Et nous n'en voulons pour preuve supplémentaire que le rôle joué par le dernier thème (de loin le plus concret, nous y reviendrons plus tard) dans les résultats globaux. Lors de ce thème, les apprentissages en vocabulaire et orthographe n'avaient pas fait l'objet de mesures distinctes.

et même au-delà des objectifs poursuivis!

Nous ne pouvons résister à l'envie de vous faire partager à l'encart 9 notre ébahissement devant la richesse de créativité dont ont fait preuve les élèves pour écrire "60,00$" en toutes lettres au pré-test au thème "caisse populaire".

L'orthographe de "soixante" n'était pas un objectif poursuivi en lui-même, mais l'orthographe des nombres qui est un accessoire pour faire un chèque a progressé de façon notoire pendant ce thème.

Encart 9 : orthographes fantaisistes du mot "soixante" au pré-test du thème "caisse populaire".

1	coisante	14	soixate
2	sixante	15	soixent
3	soicente	16	soixenter
4	soicentte	17	soixsente
5	soiecentte	18	soizante
6	soinsate	19	soizente
7	soisant	20	soxante
8	soisante	21	soxente
9	soisente	22	soxyante
10	soissante	23	soyante
11	soixant	24	soyente
12	SOIXANTE	25	soysante
13	soixantes		

La grammaire reste en dehors de leur champ de performance.

En grammaire (tableau VII (4)) les résultats confirment l'effet de la situation expérimentale sur l'apprentissage mais c'est ici que les progrès sont les plus décevants.

Il peut sembler étonnant qu'avec des résultats assez ressemblants en vocabulaire et en grammaire (tableau VII) nous arrivions à des interprétations divergentes. Il ne faut pas oublier ce que nous disions en page 86 sur le sous-test vocabulaire au thème "auto". Cette erreur dans la méthode nous permet, croyons-nous, l'interprétation que nous faisons des résultats obtenus.

Le progrès n'est qu'apparent en mathématiques et ...

En mathématiques, les résultats présentés au tableau VIII indiquent un apprentissage très net dans la situation expérimentale. Il faut cependant regarder ces résultats avec circonspection. Tel que nous l'avions déjà souligné dans le chapitre II de la présente partie, les contenus font appel à des habiletés arithmétiques supposément maîtrisées au primaire (les quatre opérations de base, les fractions et le pourcentage).

Tableau VIII: % des élèves ayant progressé, régressé ou étant restés stables en MA.

	Progression	Régression	Stabilité
Expérimentale	85%	14%	1%
(N)	(97)	(16)	(1)
Contrôle	54%	33%	13%
(N)	(34)	(21)	(8)

il est le reflet d'une meilleure attitude face au test...

Dans ces conditions, le progrès enregistré n'est pas le reflet d'un apprentissage réel. Il est vrai qu'un fort pourcentage d'élèves a progressé en situation expérimentale. Il n'en reste pas moins que, pour une matière aussi simple et aussi souvent répétée, des résultats aussi faibles sont plutôt décevants.

et non celui d'un apprentissage de techniques déjà connues...

Nous retrouvons au tableau IX les résultats obtenus aux tests de mathématiques. Dans trois situations expérimentales sur quatre, il n'y a aucune preuve d'effet de celle-ci sur l'apprentissage. Seul le quatrième thème va dans le sens de l'hypothèse. Ce quatrième thème demeure encore le plus intriguant.

Tableau IX : résultats en % aux pré et post tests de mathématiques pour les 4 thèmes

	Initiation			Usages			Auto			Caisse pop.		
	Pré	Post	ϕ	Pré	Post	ϕ	Pré	Post	ϕ	Pré	Post	ϕ
Expérimentale (N)	46,5 (27)	50,5	+ 5,8	29,9 (42)	48,7	+18,0	8,8 (17)	11,2	+ 2,4	31,5 (31)	11,5	+25,8
Contrôle (N)	40,6 (41)	45,2	+ 4,1	-	-	-	4,9 (41)	12,0	+ 7,1	26,6 (22)	38,9	+ 5,5

sauf au thème "caisse populaire".

Quand nous rassemblons tous les éléments d'interprétation que nous avons en mains, nous sommes obligés d'admettre qu'en mathématiques les résultats sont loin d'être concluants. Sauf au thème de la "caisse populaire", ils n'ont rien appris de neuf, ils n'ont que mieux performé aux tests... et encore!

En anglais, nous n'avons pas la confirmation de notre hypothèse de recherche...

En anglais (voir tableau X), les résultats, pour les trois thèmes mesurés, indiquent un avantage assez faible en faveur de la situation expérimentale, avantage qui disparait complétement lorsque nous constatons que les élèves d'une école ont toujours plus progressé que ceux de l'autre, peu importe la situation dans laquelle ils se trouvaient.

Tableau X: % des élèves ayant progressé, régressé ou étant restés stables en ANG.

	Progression	Régression	Stabilité
Expérimentale	72%	12%	16%
(N)	(42)	(7)	(9)
Contrôle	64%	26%	10%
(N)	(56)	(23)	(9)

mais peut-être celle de l'hypothèse déjà avancée...

Cette constatation nous amène encore une fois à souligner l'influence d'un facteur que, dans le cadre de cette recherche, nous ne voulions pas évaluer. Notre objet n'était pas de mesurer l'impact de la relation maître-élève dans l'apprentissage. Cependant, nous en avons vu l'influence toujours agissante.

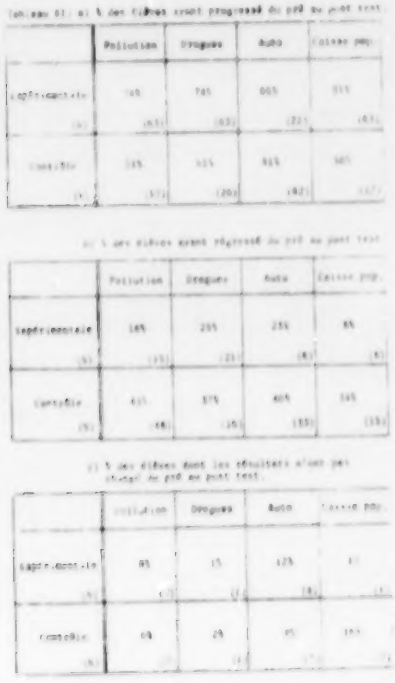
de l'influence du travail de l'enseignant.

Une constante nous apparaît ressortir: l'enseignant qui sait reconnaître l'élève dans ses forces et dans ses faiblesses, qui désire son progrès et qui croit en son dynamisme peut arriver à des résultats, peu importent les moyens employés.

c) L'influence du thème

Il est net que le dernier thème a mieux "marché".

Lorsque nous avons fait le calcul des résultats et comparé la progression des élèves en situation expérimentale et contrôle, nous avons constaté que les élèves ont toujours bénéficié de l'enseignement par thème. Le tableau XI nous montre toutefois que les thèmes n'ont pas tous eu un effet aussi marqué les uns que les autres. Le dernier thème, celui de la "caisse populaire" a été de toute évidence celui dont l'impact a été le plus net.



Notre hypothèse...

Au départ, nous croyions qu'une pédagogie centrée sur des thèmes affectivement significatifs améliorerait non seulement l'apprentissage mais aussi l'intérêt et la motivation chez les élèves du S.P.C.

perdait des plumes devant les réactions négatives des élèves...

Très tôt nous avons déchanté. Par de nombreux symptômes, les élèves nous ont manifesté leur peu d'intérêt pour la formule. Alléchés au départ par les sujets amorcés ils ont, chaque fois, très tôt, montré leur impatience par leurs paroles et leurs actes. Ainsi, les "pas encore ça!" "on n'a faite t'a l'heure!" "ah! non" "c'é niaiseux!" se sont multipliés au grand désarroi des enseignants. Chez certains, les réticences se sont exprimées en actes tels que refus de collaborer, de travailler, ou de la turbulence. Il est certain que ces comportements n'étaient pas nouveaux mais le plus décevant était de voir que la situation était loin de s'améliorer.

et les doutes des enseignants.

Les plus fortes réactions se sont polarisées autour des séances de testing et des "variations sur un même thème". Elles ont provoqué des réticences chez certains enseignants qui n'ont pu résister à la pression.

Nous l'avons remise en question.

De notre côté, face à cette double réaction négative, nous avons fait des remises en question. Toujours convaincus de la valeur de l'idée, nous avons cherché à en saisir les failles pour y apporter des correctifs. C'est ainsi que nous nous sommes questionnés sur le choix des thèmes et sur la méthodologie employée.

Sans douter du choix des thèmes...

Au départ, dans notre cheminement pour comprendre ce qui n'allait pas, nous avons vite éliminé le choix des thèmes comme source des difficultés rencontrées. Selon nous le problème ne pouvait originer que de la méthodologie.

nous avons raccourci le temps...

L'élément le plus ouvertement rejeté était l'apparente répétition du sujet qui suscitait une lassitude de plus en plus grande. Le premier ajustement qui s'est imposé a été de raccourcir la durée de l'expérimentation suivante.

fait un effort de meilleure coordination des enseignants...

Une deuxième dimension du problème se rattachait à la coordination des enseignements. Un solide effort a été fait dans ce sens dès le thème "drogues". Mais, à cause du coût de cette concertation en temps et en énergie, il a fallu sacrifier un troisième aspect, pourtant essentiel.

et sommes tombés dans le panneau de la fausse "concrétisation".

Devons-nous ici insister encore sur l'importance primordiale du réel et du concret pour ces élèves. C'est cet aspect qui a été négligé lorsqu'on a opté pour une méthodologie qui n'avait de concret que le sujet abordé à travers les fiches. Comment se surprendre que, malgré l'énergie mise à s'ajuster et à préparer un matériel de qualité, les élèves aient, encore une fois, manifesté leur désintérêt. Malgré leur comportement, les résultats des tests mesurant les apprentissages sont positifs...

Le dernier thème a tout bousculé...

D'étapes en étapes, d'ajustements en réajustements, nous sommes arrivés au dernier thème. La formule alors proposée par les enseignants a remporté un tel succès que nous avons dû reprendre l'analyse de toute la démarche. Comment ne pas se questionner quand des résultats qui nous avaient semblé jusque là être intéressants, nous apparaissaient moins probants. Nous avons donc décortiqué à nouveau les éléments de toute l'expérimentation depuis ses débuts, soient le choix des thèmes, la méthodologie et la mesure.

et nous a permis de découvrir trois pièges.

Ces éléments recèlent des pièges dans lesquels il est facile de tomber.

Le premier est caché dans le choix du thème,

Le premier est de se tromper au moment du choix du thème dans ce qui est "affectivement significatif" pour l'élève. Le danger réel n'est pas de se tromper sur "l'objet" qui les intéresse mais sur le "comment" il les intéresse. N'en donnons pour exemple que le thème du "consommateur averti" qui est centré sur l'auto. Trop certains de l'intérêt de l'élève pour celle-ci, il a été facile de croire qu'on pouvait l'utiliser pour véhiculer autre chose: ici, devenir un acheteur avisé. Dans cette démarche, l'enfant dans son vécu affectif a été oublié au profit de l'objet de l'affect. A cet objet s'est greffé un objectif sans signification affective pour l'enfant, d'où les réactions de désintérêt et le désir de changement constatés. Dans ce cas, l'enseignant qui utilise l'auto comme thème s'attend à ce que l'élève soit intéressé. L'élève qui arrive en classe pour parler d'auto entend parler d'autre chose. Il n'est pas surprenant qu'il y ait interférence entre l'émetteur et le récepteur. Sont-ils seulement branchés sur la même longueur d'ondes?

Le second dans la méthodologie,

Le deuxième piège se cache dans la méthodologie. Le matériel traditionnel (fiches, etc...) est sécurisant. Il est organisé. Il est difficile de sortir de ce cadre et de ce modèle pour inventer une pédagogie plus adaptée.

L'enseignant qui veut emprunter une nouvelle avenue peut parfois tomber dans les pièges insidieux cachés sous les différentes façons de concrétiser. Abstraire autour du concret, ce n'est pas être concret. Remplir des fiches de français ou de mathématiques sur la pollution ce n'est pas être en contact avec la réalité de la pollution. Etre concret c'est bien autre chose. Ca n'élimine pas le besoin d'outils abstraits. Nous l'avons vu lors du dernier thème, celui de la "caisse populaire". Les élèves ont alors été accrochés affectivement par l'argent. Les faux billets qu'ils détenaient étaient pour eux si précieux qu'ils les traînaient toujours sur eux. Il y a eu d'ailleurs un cas de vol qui a provoqué de profonds remous. Ils ont développé des habiletés nouvelles, concrètes, réelles et importantes. Nous avons pu les mesurer.

et le troisième dans la mesure.

Ceci nous amène au troisième piège dans lequel le système scolaire se laisse facilement entraîner quand il juge incompétents ces jeunes. La mesure qui sert d'étalon universel ne leur convient pas. Comment les intéresser à répondre et leur éviter le sentiment d'échec quand ils sont soumis à des examens qui mesurent autre chose que ce qu'ils apprennent?

Nous n'avons pas le choix, il faut à tout prix repenser pour eux le mode d'apprentissage et d'évaluation.

Nous ne dirons jamais assez que ces élèves sont différents! La règle générale qui sous-tend la pédagogie actuelle soutient qu'en leur enseignant à découvrir les principes, les jeunes sauront les généraliser et les appliquer dans chaque situation concrète. En toute logique, l'évaluation des apprentissages tient compte de cette théorie. La clientèle qui nous préoccupe est l'exception qui confirme la règle. Procéder ainsi avec eux, c'est non seulement ne pas les respecter mais les condamner à l'avance. Leur mode de fonctionnement fait qu'ils apprennent les situations et non à travers elles.

CONCLUSION

Ces jeunes que nous avions cherché à connaître nous les avons observés en action. Ils n'ont pas réagi toujours comme nous l'expérions mais ils sont restés fidèles à eux-mêmes. Heureusement! Ils nous ont forcé, par leur continuel refus de ce qui ne leur convenait pas, à trouver leurs vrais besoins. Nous avons trouvé, caché sous la formulation de notre hypothèse, le vrais sens des mots et la portée de nos intuitions.

RECOMMANDATIONS

1. **Au Ministère de l'éducation nous disons |**

Premièrement:

qu'ayant constaté
- qu'une forte proportion des élèves qui abandonnent l'école avant le secondaire V était déjà en situation d'échec en secondaire II;
- que parmi ceux-ci, certains avaient déjà un an de retard ou plus sur leur groupe/âge;
- que ces échecs et ce retard sont des indices de difficultés dans les apprentissages théoriques;
- qu'ils ont souvent reçu de l'enseignement correctif ou des mesures de support sans en tirer tout le profit escompté;

nous recommandons:

1.1 Que soit reconnue officiellement l'existence d'une clientèle scolaire pour laquelle l'obtention du diplôme terminal de secondaire V n'est ni réaliste ni pertinent.

1.2 Que les élèves désignés, ayant atteint 15 ans au 30 septembre puissent continuer d'avoir accès dès le sec. III à la formation professionnelle courte.

1.3 Que soient prévus pour ces élèves un ou plusieurs modèles d'organisation pédagogique qui soient adaptés à leurs besoins.

1.4 Qu'un des modèles pédagogiques prévoit un SPC IV intensif donnant accès à la certification officielle pour des élèves de sec. III gén. en situation d'échec et en voie d'abandon.

Deuxièmement:

qu'ayant constaté
- que certains élèves ont un mode de fonctionnement intellectuel non pas inférieur mais différent et de type concret;
- que les objectifs généraux poursuivis avec la majorité ne leur conviennent pas;
- que le fait de les diluer dans des programmes à rabais n'est pas une solution car ils conservent leur caractère abstrait et coupé du réel;
- que les programmes actuels, quand ils existent, sont compartimentés par matière.

nous recommandons

1.5 Que soit élaboré un programme d'apprentissages à partir de thèmes affectivement significatifs dont le contenu serait bâti en termes de "gestes concrets à poser".

1.6 Que dans l'optique d'un apprentissage de "gestes concrets à poser" soit abandonnée l'idée de vouloir formuler des objectifs généraux centrés sur des "matières" (français, mathématique, anglais, histoire, etc.)

1.7 Que du matériel pédagogique adéquat soit prévu pour instrumenter les enseignants.

1.8 Que ce programme soit sanctionné par une certification officielle telle que prévue dans la première partie.

2. **Aux gestionnaires de la C.S.R.B.D.M. nous disons**

qu'ayant constaté
- que la motivation des enseignants affectés au S.P.C. est reliée à leur choix d'y oeuvrer;
- que le travail avec cette clientèle requiert une concertation et une présence d'équipe;

nous recommandons:
2.1 Que l'on prévoit en C.R.T. des règles d'affectation qui respectent prioritairement chez les enseignants leur désir d'y travailler ou d'en sortir.

2.2 Que soit affecté à cette clientèle le nombre d'enseignants qu'elle génère.

3. **Aux enseignants nous disons**

qu'ayant constaté
- que la clientèle du S.P.C. telle que décrite est une clientèle spéciale et différente;

nous recommandons:
3.1 Que des pressions soient exercées auprès du syndicat pour que les recommandations 2.1 et 2.2 qui précèdent reçoivent un écho favorable.

TROISIEME PARTIE

INTRODUCTION

L'expérimentation de la "double-mixte" ...

Le comité du S.P.C.[1] avait mis de l'avant une hypothèse appelée "double-mixte" qui prévoyait l'intégration d'élèves du S.P.C. aux cours d'atelier du S.P.L. Cette recommandation se fondait sur l'affirmation mainte fois répétée par les enseignants que les élèves du S.P.C. étaient souvent aussi capables et parfois même meilleurs en atelier que les élèves du S.P.L. Cette proposition visait à leur offrir le maximum de chances en leur ouvrant des portes.

dans le creuset de la réalité!

L'expérimentation autour de cette hypothèse n'a finalement pu être réalisée de façon scientifique. En effet les choix de cours faits par les élèves et les contraintes de la structure scolaire ont été tels que nous avons dû nous contenter d'effectuer des observations sur un échantillonage de situations vécues. Une partie de celles-ci est tirée de la façon dont les écoles ont appliqué différentes formules adaptées aux besoins spécifiques des élèves désireux de parfaire leur formation.

(1) Recherche 79-51 Rapport annuel juin 1980" annexe II "Rapport des enseignants".

Pour compléter ces observations nous avons fait procéder à l'analyse de deux des programmes d'atelier, ce qui nous a permis de vérifier que, sur un plan théorique, les programmes de soudage du S.P.C. et du S.P.L. sont compatibles et permettraient l'application de la "double-mixte". Par contre les programmes de EQM du S.P.C. et MEA du S.P.L. ne le sont pas aussi clairement.

CHAPITRE II

DEROULEMENT ET DEMARCHE

1 - L'hypothèse III

De la théorie à la pratique:

Le projet initial concernant l'hypothèse III prévoyait la possibilité pour l'élève, après un S.P.C. III, d'être inscrit pendant son S.P.C. IV à l'atelier du S.P.L. V 1) si le professeur d'atelier reconnaissait la valeur de ses apprentissages et recommandait son classement; 2) si les professeurs d'académique affirmaient qu'il était en mesure de bénéficier des cours théoriques de l'atelier de S.P.L. V; 3) si les C.O., avec les outils professionnels dont ils disposent, acceptaient d'endosser la recommandation des enseignants. Elèves, enseignants, C.O. et directeurs d'école ont été informés de ces nouvelles dispositions. Pourtant, au moment des choix de cours, aucun élève n'a profité de cette opportunité.

a) Observation 1

Les élèves "d'auxiliaire commerce"

Certains élèves de commerce de niveau S.P.C. IV ont été placés dans les ateliers de S.P.L. V. Plutôt que d'ouvrir un groupe très restreint avec les élèves du S.P.C. III qui poursuivaient en IV, l'école a estimé opportun de le fusionner avec le groupe du professionnel long en atelier.

mêlées au groupe de "commerce long"

Cependant les objectifs poursuivis avec les élèves du S.P.C. demeuraient ceux du programme du professionnel court car les tentatives d'intégration complète se sont vite avérées irréalistes. Ainsi, en 1980-1981, cinq élèves devaient se retrouver dans cette situation. Quatre d'entre elles se sont présentées en septembre. Elle ont toutes terminé leur année avec succès (une d'entre elle cependant n'a pu être certifiée car elle avait échoué en sec. III une matière obligatoire). Puisque le programme enseigné était vraiment de niveau de S.P.C. IV, les résultats obtenus ne permettent pas de conclure sur l'hypothèse. Il est vrai qu'il ne s'agissait pas ici d'une véritable application de la "double-mixte", puisqu'au départ les conditions de sélection des candidats n'avaient pas été appliquées.

profitent de l'expérience.

Les enseignants ont souligné jusqu'à quel point l'expérience a été vécue de façon positive, valorisante et enrichissante par ces élèves. Cependant, celle-ci n'est pas renouvelée parce que le groupe de S.P.C. IV est assez nombreux cette année pour justifier ses enseignants.

"AUX. SPC III—AUX. SPC IV—SPL V"

1979-1980	1980-1981	certifiées
sur 14 élèves en aux. SPC III	4 élèves en aux. SPC IV académique + SPL V atelier.	3 en SPC IV 1 non certifiée

Après le SPC III un espoir au "général"...

b) Observation 2

Après un S.P.C. III la règle générale est qu'un élève poursuive en S.P.C. IV dans la même option. Nous avons observé, entre autres, que quatre élèves ont obtenu d'être réintégré en sec. III général. Trois d'entre eux ont réussi dont deux poursuivent en sec. IV avec un succès partiel. Le quatrième, réinscrit en SPC IV après son sec. III échoué, ne s'est pas représenté à l'école.

"SPC III — SEC.III général"

1979-1980	1980-1981	1981-1982
3 élèves après SPC III réussi et 1 élève après SPC III échoué	3 sec. III réussi 1 sec. III échoué	2 abandons 2 encore à l'école échecs partiels

ou au professionnel long.

c) Observation 3

Nous avons aussi l'exemple de trois élèves de S.P.C. III qui se sont inscrits au S.P.L. IV dans un atelier différent. Le premier ne s'est pas présenté et les deux autres ont réussi en atelier quoiqu'ils aient échoué en académique. Aucun n'a poursuivi en sec. V. Cette troisième observation pourrait-elle être vue comme une confirmation que des élèves du S.P.C. seraient en mesure de suivre les ateliers du S.P.L.?

SPC III — SPL IV "différent"

1979-1980	1980-1981	1981-1982
3 après un SPC III réussi	1 pas présenté 2 succès en atelier du IV long	3 abandons

d) Observation 4

35 des 42 élèves certifiés demandent à poursuivre...

Si nous faisons un retour sur l'évolution de la clientèle de S.P.C. III en 1979-1980, nous nous rappelons qu'il y avait alors 132 inscriptions. Un an plus tard en S.P.C. IV nous ne retrouvions plus que 59 élèves. 35 des 42 élèves finalement certifiés ont demandé à être réinscrits à l'école au secondaire général ou professionnel long.

19 sont refusés en SPLV ...

Sur 24 de ces élèves qui avaient demandé à continuer leur formation en atelier de niveau S.P.L. V, 19 candidatures, pourtant recommandées par les enseignants, n'ont pas été prises en considération lors de la formation des groupes. Cette décision de les ignorer a été prise parce que l'organisation ne voulait pas prendre le risque de former des groupes nouveaux avec des élèves dont elle doutait et de la fréquentation future et de la capacité à suivre le programme.

et 5 sont acceptés...

Malgré tout, cinq élèves ont été acceptés pour compléter des groupes. Quatre d'entre eux ont réussi en atelier. Cependant ils n'ont pas été certifiés parce qu'ils ont échoué les cours académiques. Un seul, inscrit sur les listes, ne s'est pas présenté.

"SPC IV — SPL V"

1979-1980	1980-1981	certifiés SPL
24 parmi les certifiés de SPC IV.	19 refusés 4 succès en atelier seulement 1 pas présenté.	aucun

6 poursuivent leur apprentissage en SPL IV

e) Observation 5

Après leur certification de S.P.C. IV, six élèves ont été inscrits en S.P.L. IV dans la même option. Deux d'entre eux ont réussi aussi bien en académique qu'en atelier... et pourtant ils ne sont pas revenus en S.P.L. V. Les quatre autres n'ont réussi que leur atelier. Si trois d'entre eux ont abandonné par la suite, le quatrième est quand même revenu en S.P.L. V malgré le fait qu'il ne pourra être certifié à la fin de l'année.

"SPC IV — SPL IV"

1979-1980	1980-1981	1981-1982
6 parmi les certifiés de SPC IV.	4 succès en atelier	3 abandons 1 succès en atelier
	2 succès global	2 abandons

et 2 s'attaquent à un nouveau métier.

f) Observation 6

Deux élèves se sont inscrits dans un atelier de S.P.L. IV différent de leur formation initiale. Un a abandonné en cours d'année, l'autre a réussi et il poursuit avec succès en S.P.L. V. Il est même en voie de certification.

"SPC IV — SPL IV différent"

1979-1980	1980-1981	1981-1982
2 parmi les certifiés de SPC IV	1 abandon	
	1 succès global	1 succès global

g) Observation 7

Enfin trois autres se dirigent vers le général.

Après leur S.P.C. IV, trois élèves se sont dirigés vers le sec. IV général. Deux ont réussi leur année et continuent en sec. V général. L'un d'entre eux n'est cependant pas certifiable à la fin de l'année. Le troisième a abandonné avant la fin de la première étape et ne s'est pas réinscrit cette année.

"SPC IV -- SEC.IV gén. -- SEC.V gén."

1979-1980	1980-1981	1981-1982
3 de SPC IV	2 succès global en sec. IV 1 abandon en cours d'année	1 certifiable en sec. V 1 non certifiable en sec. V 1 abandon

2- Conclusion des observations

"SPC - SPL"

1979-1980	1980-1981	1981-1982
APRÈS SPC III	SPL IV: 2 succès atelier 1 abandon	3 abandons
APRÈS SPC IV	SPL IV: 4 succès atelier 3 succès global 1 abandon SPL V: 10 refusés 4 succès atelier 1 abandon	6 abandons 1 succès atelier SPL V 1 succès global SPL V aucun certifié aucun qui complète l'académique
SPC III SPC IV	10 succès atelier 3 succès complet 3 abandons 10 refusés	9 abandons 1 succès certifiable 1 succès atelier V 24 pas de poursuite

Avec le SPC: du possible...

1) Quoique notre échantillonnage soit très restreint, nous croyons pouvoir conclure qu'il est possible d'enseigner efficacement à un groupe formé d'élèves du S.P.C. et d'élèves du S.P.L.

des choix hasardeux...

2) Il nous apparaît fort hasardeux d'approuver le fait qu'un élève, après son S.P.C. III, soit immédiatement réorienté vers le sec. général ou professionnel long. Ses chances de persévération jusqu'à l'obtention d'une certification de niveau sec. V sont faibles. En conséquence nous croyons plus sage de recommander la poursuite en S.P.C. IV jusqu'à l'obtention d'une première certification. Celle-ci peut ajouter à la confiance en soi nécessaire à la poursuite d'études secondaires.

et une porte qu'il ne faut pas refermer.

3) Les observations faites sur les élèves s'étant réorientés hors du S.P.C. semblent indiquer clairement que les ateliers du S.P.L. sont d'un niveau qui est accessible à certains (mais pas à tous). En sec. IV, où la note d'atelier est globale, ils réussissent bien; mais en sec. V, où la partie théorique est notée séparément de la partie pratique, trois élèves sur quatre ne réussissent que la partie pratique.

Si nous ajoutons à cette constatation le fait que la majorité échoue les cours académiques, il nous est permis de douter que la formation professionnelle longue soit à la portée de tous les élèves. De plus, nous pouvons noter que la persévération après le départ du S.P.C. n'est, pour la grande majorité, que d'une année supplémentaire. Il est regrettable que nous n'ayons pu observer ce qui serait advenu des 19 élèves refoulés par l'organisation scolaire car sur les 16 élèves inscrits, 13 sont venus compléter une année supplémentaire et ont connu le succès, au moins en atelier.

CONCLUSION

Nous avons trouvé des élèves qui nous ont démontré qu'ils pouvaient bénéficier du S.P.C. et sortir de l'école secondaire avec une reconnaissance officielle de leurs apprentissages.

Beaucoup d'entre eux, encore insatisfaits, demandent à l'école la possibilité de poursuivre leur formation. Quand on le leur permet ils peuvent aller plus loin. Mais leurs résultats nous montrent deux choses, d'une part que la formation professionnelle courte a encore sa place et, d'autre part, qu'il faut permettre à ceux qui le désirent de parfaire leur formation professionnelle.

RECOMMANDATIONS

1. **Au Ministère de l'éducation nous disons**

qu'ayant constaté

- que le programme d'atelier du S.P.C. est adapté aux besoins et aux capacités de certains élèves;
- que la certification officielle du S.P.C. constitue pour l'élève un objectif accessible et moins lointain;
- que cette certification confirme à l'élève sa capacité d'accéder au succès;
- que cette certification constitue un stimulant à la poursuite de la formation;
- que, sur le marché du travail, il vaut mieux avoir une certification d'études professionnelles courtes que pas de certification du tout;
- que certains élèves ont prouvé qu'ils pouvaient pousser leur formation plus avant;
- qu'ils ont démontré que leur force se situe au niveau de l'atelier "pratique";

nous recommandons:

1.1 que la formation secondaire professionnelle courte continue d'être sanctionnée par une certification officielle dès la fin du S.P.C. IV,

1.2 que cette formation professionnelle puisse être complétée par une année supplémentaire facultative qui reçoive aussi une reconnaissance officielle.

2. Aux gestionnaires de la C.S.R.B.-D.-M. nous disons

qu'ayant constaté

- tout au long de la recherche, que beaucoup d'élèves quittent l'école en échec, mal préparés et sans reconnaissance officielle des études faites;
- que beaucoup d'élèves encore à l'école évoluent vers l'abandon;
- que le système actuel n'a pas de réponse à leur proposer;

nous recommandons

2.1 que soit prise en consideration l'opportunité des nouvelles structures proposées (S.P.C. IV intensif et S.P.C. V facultatif);

2.2 que, devant l'urgence de la situation, des pressions soient exercées auprès du M.E.Q. afin que celui-ci conserve le S.P.C. et ajoute ces voies nouvelles dans son régime pédagogique.

3. Aux personnes impliquées dans le cheminement scolaire des élèves (enseignants, Services personnels aux élèves, direction) nous disons:

qu'ayant constaté avec eux

- que de nombreux élèves ont un cheminement scolaire cahotique;
- que, pour diverses raisons, des élèves ont atteint la limite de leur performance académique;

- que plusieurs élèves sont en voie d'abandon et ont hâte de quitter l'école;
- que le cumul des échecs scolaires rend la possibilité de certification plus que douteuse;
- que les ressources actuellement disponibles pour ces élèves sont limitées;
- qu'une certification accessible constitue un stimulant à l'apprentissage;
- qu'après avoir obtenu une certification de S.P.C., beaucoup d'élèves veulent parfaire leur formation et le peuvent;
- que le S.P.C. est une ressource en voie d'amélioration;

nous recommandons:

3.1 de reconnaître que, malgré ses défaillances actuelles, le S.P.C. constitue une réponse adaptée aux besoins et à la réalité de beaucoup d'élèves;

3.2 de reconnaître que, pour beaucoup d'élèves, il n'y a pas d'autre alternative pouvant les mener vers une certification;

3.3 d'accepter d'envisager avec les élèves visés cette ressource comme étant un cheminement valable, adapté et réaliste;

3.4 de s'impliquer personnellement dans l'amélioration de la ressource.

ÉTUDES ET DOCUMENTS

RÉFÉRENCE [1]

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0100		Conseils pratiques à ceux qui étudient les langues étrangères. 1975-11-19.
16-0101		L'année scolaire segmentée. 1975-12-22
16-0102		Les tendances actuelles dans l'enseignement des langues. 1975-01-22
16-0103		Rapport sur le problème de la continuité entre les niveaux élémentaires et secondaires. 1975-04-15.
16-0104		L'évaluation institutionnelle – Evaluation de la question. 1977-03-22
16-0105	Hors-série	L'éducation sexuelle et contexte scolaire – état de la question. 1976-09-03
16-0106-01		Etude sur le langage des enfants. 1978-04-14
16-0106-02		Etude sur l'apprentissage de la lecture "A". 1978-04-14
16-0106-03		Etude sur l'apprentissage de la lecture "B". 1978-04-14
16-0106-04		Documentation sur l'apprentissage du langage. 1978-04-14
16-0106-05		Les deux pôles de la pédagogie américaine de la lecture à l'école primaire. 1978-04-14
16-0106-06		Aspects généraux de la pédagogie de l'orthographe. 1978-04-14
16-0108		Exercices poétiques II – Initiation à la poésie au secondaire. 1979-02-16

(1) Cette liste de référence n'a d'autre but que de répertorier les documents publiés dans "Etudes et Documents". Le tirage étant limité et la diffusion restreinte, le ministère de l'Education ne peut garantir la disponibilité de l'une ou l'autre de ces publications.

Numéro de publication	Titre du document
16-0109	Initiation au conte. 1979-06-04
16-0110	L'univers scolaire des Montagnais. 1976-09-28
16-0111	Rapport sur l'analyse du contenu des projets d'équipements présentés en 74/75 pour l'enseignement du français au niveau élémentaire. 1976-09-07
16-0112	Rapports sur les activités des conseillers pédagogiques en langue seconde. 1977-02-18
16-0113	Rapport d'analyse de l'enquête sur la pédagogie du français au Québec. 1977-11-16
16-0114	Description de la situation de l'enseignement des langues secondes, anglais langue seconde et français langue seconde, telle que perçue par les commissions scolaires. 1977-12-01
16-0115	Analyse du projet CPL, (conseillers pédagogiques en langues secondes). 1978-02-15
16-0116	Recherche et expérimentation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1977-1978. 1978-04-13
16-0117	Enseignement primaire et secondaire. Indices de développement psychologique. Adresses au comité d'étude sur l'éducation physique et le sport. 1979-01-24
16-0118	L'impact et l'utilité de formation sur le développement et le comportement de l'élève du premier cycle du secondaire. 1978-09-18

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0119	Commissions scolaires	L'Ecole recherche Jonathan, un projet éducatif particulier (74-39). 1979-01-16
16-0120	Commissions scolaires	Recherche, expérimentation et innovation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1978 - 1979. 1979-06-18
16-0121	Hors-série	Vire-Vie, évaluation du projet. 1979-02-06
16-0122	Commissions scolaires	Les programmes d'immersion en français du bureau des écoles protestantes du Grand Montréal. 1979-02-16
16-0123	Commissions scolaires	Recherche, expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1978-1979. 1979-02-22
16-0124	S.R.E.P.	Les amérindiens et les Inuit du Québec, des stéréotypes à la réalité. Orientation bibliographique à l'usage des enseignants du primaire. 1979-07-24
16-0125	S.R.E.P.	Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle. 1979-10-25
16-0126	S.R.E.P.	Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire – Première partie – Description des habitudes de lecture. 1980 – 04
16-0127	Commissions scolaires	Répertoire des projets de recherche, d'expérimentation et d'innovation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1979 – 80. 1980 – 04

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0128	Hors-Série	Recherche sur l'acquisition de l'orthographe. 1980 – 04
16-0129	S.R.E.P.	Le soutien pédagogique aux élèves en difficultés temporaires et ponctuelles d'apprentissage au niveau secondaire. 1980 – 04
16-0130	S.R.E.P.	Projets réalisés dans le cadre du programme d'aide à l'innovation en enseignement des langues secondes dans les commissions scolaires pour l'année 1978-1979. 1980 – 04
16-0131	Hors-Série	Analyse d'un cas d'utilisation de la gestion participative en milieu scolaire 1981 - 06
16-0132	S.R.E.P.	Recherche et expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec. Année scolaire 1978 - 1979. Rapport final 1980 – 06
16-0133	S.R.E.P.	Recherche et expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1979 - 1980 Rapport préliminaire 1980 – 06
16-0134	Hors-Série	Effets à long terme du projet Vire - Vie 1980 – 06
16-0135	S.R.E.P.	Les habitudes de lecture des élèves du secondaire – Deuxième partie – Développement des habitudes de lecture au secondaire. 1981 – 01
16-0136	Hors-Série	Recherche sur les facteurs associés à l'échec scolaire en secondaire I. 1981 – 03

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0137	Hors-Série	Le rôle éducatif du psychologue à l'école 1981 – 03.
16-0138	S.R.E.P.	Les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples – Rapport de recherche. 1981 – 03.
16-0139	S.R.E.P.	Aspects du travail du conseiller d'orientation en milieu scolaire secondaire – Année 1979 – 1980. 1981 – 04.
16-0149	Commissions Scolaires	Répertoire des projets de recherche dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1980 – 1981. 1981 – 06.
16-0141	S.R.E.P.	Projets réalisés dans le cadre du programme d'aide à l'innovation en enseignement des langues secondes dans les commissions scolaires pour l'année 1979 – 1980. 1981 – 06.
16-0142	S.R.E.P.	Aspect du travail du conseiller d'orientation en milieu scolaire au préscolaire et au primaire – Année 1979 – 1980. 1981 – 06.
16-0143	S.R.E.P.	Langues secondes – Réalisations en matière d'innovation pédagogique et de perfectionnement des enseignants. 1981 – 06.
16-0144	Commissions Scolaires	Recherche et expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec – Répertoire des projets de recherche 1980 – 1981. 1981 – 11.
16-0145	S.R.E.P.	Répertoire général de la recherche en enseignement des arts au Québec 1960 - 1980 – Premier tome – Recherche gouvernementale subventionnée et universitaire. 1982 – 01

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0146	S.R.E.P.	Répertoire général de la recherche en enseignement des arts au Québec. 1960 - 1980 – Deuxième tome – Mémoires et thèses. 1982 – 01
16-0147	S.R.E.P.	Le psychologue à l'école et les besoins des élèves 1982 – 06
16-0148	S.R.E.P.	Les activités du psychologue à l'école 1982 – 06
16-0149	Commissions scolaires	Ecole-recherche Jonathan – Rapport Synthèse 1982 – 06